

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

السنة الرابعة والثلاثون — أكتوبر ١٩٨٢ — العدد الأول

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معـاهد وكليات التربيـة
١٣ ميدان التحرير بالقاهرة ـ ت ٧٥٩٧٨٦

● تنشر الآراء العلميـة والتربوية على مسئولية أصحابها .
● جميع حقـوق النشر محفوظـة للرابطة .
● تنشر الصحيفة المقالات والبحوث التى تعـالج شـئون التربيـة والتعليم .
● ترسل المقالات والمكاتبات باسم سكرتير التحرير بمقر الرابطة .

● **الاشتراك السنوى :**

١٤٤ قرشا لعضوية الرابطة .

١٦٠ قرشا للصحيفة فقط .

٢٠٠ قرشا ما يعـادل القيمة خارج الجمهورية .

تصدر اربعـة اعداد فى السنة
فى أوائل كل شهر : أكتوبر ـ يناير ـ مارس ـ مايو

صحيفة التربية

السنة الرابعة والثلاثون   أكتــوبر ١٩٨٢   العــدد الأول

فى هــذا العـــــدد

كلمة المحرر

إعداد معلم المدرسة الابتدائية
عرض لبعض الاتجاهات الحديثة (*)

للاستاذ الدكتور
يوسف صلاح الدين قطب
رئيس التحرير

ما دمنا بصدد مناقشة اعداد معلم المدرسة الابتدائية وتطوير هذا الاعداد فقد يكون من الطبيعى ان نبدأ أولا بالتعرف بصورة سريعة ومختصرة على بعض الاتجاهات الحديثة فى التعليم الابتدائى، وبخاصة الاتجاهات التى تتطلب اعادة النظر فى خطط وأساليب اعداد معلم المدرسة الابتدائية . وسوف نستعرض بعد ذلك بعض النقاط التى يجدر أن تؤخذ بعين الاعتبار فى اعداد معلم المرحلة الابتدائية .

أولا : بعض الاتجاهات الحديثة فى التعليم الابتدائى :

ان التطور الذى طرأ على التعليم الابتدائى خلال النصف الثانى من هذا القرن فى جميع دول العالم بعامة والدول النامية بخاصة قد شمل الكثير من جوانب هذا التعليم ، فقد تغيرت النظرة الى أهداف هذا

(*) خلاصة لورقة مقدمة الى الندوة التى عقدتها وزارة التربية والتعليم بدولة البحرين حول نظام معلم الفصل بالمدرسة الابتدائية (١٥ — ٢٠ سبتمبر ١٩٨٢) .

التعليم وبالتالى تعدلت أساليبه ومناهجه وخططه ، كما أن نوعية التلاميذ التى كانت تلتحق به من قطاعات المجتمع المختلفة قد تغيرت تغيرا واضحا ونشأت وظائف جديدة للمدرسة الابتدائية لم تكن واضحة من قبـــل . كل ذلك اتى بأعباء جديدة على المعلمين واستدعى اعادة تدريب وتأهيـــل القائمين منهم فى الخدمة كما استدعى اعادة النظر فى اعــداد المعلمين الجدد والمدة اللازمة لهذا الاعداد والخطط والمناهج والأساليب التى تتبع لتطويرها بما يتناسب والمفاهيم الجديدة والوظائف الجديدة للمدرســـة الابتدائية وسوف نكتفى الآن بالاشارة الى بعض الاتجاهات الحديثة فى هذا المجـــال :

١ ــ يسود حاليا معظم دول العالم اتجـــاه قوى نحو ديمقراطيـــة التعليم الابتدائى . ويعنى هذا الاتجاه التركيز على أمرين أساسيين : الأول ان تعميم التعليم الابتدائى وجعله الزاميا أصبح الآن مطلبا قوميا فى جميـــع دول العالم وواجبا تلتزم به الدولة والآباء كما أصـــبح حقا من الحقـــوق المعلنة والمعترف بها لكل طفل دوليا ، اذ يجب أن تتا حالفرص لكل طفل أن يتلقى كحد أدنى تعليما ابتدائيا بغض النظر عن ظروفه الاجتماعية أو امكانياته أو أى اعتبار آخر . ومن الواضح أن الأخذ بهذا الاتجاه قد غـــير من نوعية التلاميذ فى المدرسة الابتدائية . فبعد أن كان لا يلتحق بالمدرسة الابتدائية الا الصفوة من المتميزين بقدراتهم العقلية أو المالية أصبحت النوعية الآن مختلفة تماما اذ تشمل حاليا أطفالا من مختلف القدرات العقلية ومن مختلف الطبقات الاجتماعية والاقتصادية .

٢ ــ والأمر الثانى فى الاتجاه نحو ديمقراطية التعليم الابتدائى هو عدم الاكتفاء باتاحة فرص الالتحاق بالمدرسة الابتدائية لكل طفـــل ، ولكن مما لا يقـــل أهمية من ذلك هو أن يقدم لكل طفـــل النوع الذى يناســـبه من التعليم ويتفق واستعدادته ومواهبـــه وميوله كما يقدم اليه هـــــذا النوع بالقدر الذى يتفق وقدراته الطبيعية بحيث يمكن الطفل ــ كل طفل ، من النمو المستمر وبالسرعة المناسبة وبصورة متكاملة فى جميع نواحى النمو ليصبح عضوا نافعا فى بيئته وعنصرا فعـــالا ومنتجا فى مجتمعه .

٣ ــ ويلاحظ أن الأخذ بهذا الاتجاه نحو ديمقراطية التعليم الابتدائى

يلقى أعباء جديدة على المدرسة الابتدائية ويتطلب تطـوير اعـداد معـلم المدرسة الابتدائية لكى يتمكن من النهوض بهذه الأعباء . فالمعلم يجب ان يكون ملما بوسائل التعرف على الفروق الفردية بين تلاميذه وعلى امكانيات كل طفل على حدة وعلى حاجاته وميوله وملما بوسائل تنمية شخصيته كى تنطلق قدراته العقلية ومواهبه وصحته النفسية والجسمية مع تنمية ذوقه وحسه للارتقاء بوجدانه وعاطفته .

٤ ـ كما أن الأخذ بهذا الاتجاه يتطلب ان يكون المعلم ملما بالمجتمع الذى ينشأ الطفل فيه وثقافة هذا المجتمع ومشكلاته وقيمه واتجاهات التغير والتطور فيه لتكون هذه هى الركائز التى تنطلق منها الخبرات التعليمية لتنمية معلومات تلاميذه ومهاراتهم العقلية والاجتماعية وتكوين قيمهم الروحية والخلقية واتجاهاتهم نحو العمل والانتاج والحياة الديمقراطية السليمة والتعاون لخير الأسرة والمجتمع والوطن مع الرغبة الملحة فى التزود المستمر بالحقائق والمعارف والمعلومات التى تتجدد بسرعة مذهلة فى العصر الحاضر . ولا شك أن ذلك كله يتطلب ان تزود المدرسة الطفل بالمهارات الأساسية اللازمة لاكتساب المعرفة والنمو الذاتى والتعليم المستمر مدى الحياة (اطلبوا العلم من المهد الى اللحد) وعلى وسائل الاتصال وأدواته الأساسية كالقراءة الواعية بفهم والقدرة على التعبير السليم حديثا وكتابه ، والعمليات الحسابية والمفاهيم الرياضية الأساسية .

٥ ـ أن تعميم التعليم الابتدائى وجعله تعليما شعبيا لجميع الأطفال بعد أن كان مقتصرا على فئة محدودة من السكان المحظوظين ، قد ادى الى تطور واضح فى اهداف هذا التعليم فبعد أن كان أهم هدف منه هو اعداد الطفل لتلقى الدراسة فى المراحل الأعلى اى كان الاهتمام منصبا على المواد الدراسية وتعلمها على افتراض خاطىء أن ذلك يؤدى بالضرورة تلقائيا الى تربية أمثل ، أصبح الاتجاه الآن يؤكد على تحقيق الأهداف التربوية والاجتماعية التى تشمل النمو المتكامل عقليا وجسميا ووجدانيا وروحيا وتشمل أيضا التزود بالمهارات الأساسية اللازمة للتعامل المثمر مع بيئته والتفاعل معها وتطويرها وأصبحت الركائز الأساسية لعمل المعلم هى الطفل وبيئته بعناصرها المختلفة ولا شك أن هذا الاتجاه يتطلب أن توجه برامج اعداد المعلم لاكتساب المعلم المعارف والمهارات لكى ينطلق فى تربية تلاميذه من هذه الركائز .

٦ — ان تغيير محور التربية فى المدرسة الابتدائية من المواد الدراسية الى محور الطفل وبيئته ومجتمعه يؤدى الى تغيير شامل فى صورة المدرسة الابتدائية القديمة . فالمدرسة الحديثة قد تخلت عن القوالب الجامدة التى كانت تفرض نظاما جامدا ومنهجا موحدا لجميع المدارس بل ولجميع التلاميذ فى الصف الواحد . وأصبحت المدرسة الحديثة أكثر مرونة فى مراعاة الفروق الفردية لتلاميذها ومراعاة ظروف البيئة التى تقع المدرسة فى نطاقها بحيث تتفاعل معها وتستجيب لمطالبها وحاجاتها ومشكلاتها المتغيرة .

٧ — وقد أدى الأخذ بهذه الاتجاهات الى صيغة جديدة للتعليم الابتدائى قد يطلق البعض عليه « التعليم الأساسى » وقد يسمى « التعليم للمواطنة » . وبغض النظر عن التسمية التى نطلقها على المفهوم الجديد للتعليم فى المدرسة الابتدائية فان الهدف منه هو اعداد الفرد للمواطنة الحقيقية فى العصر الذى يعيشه ويعمل على تطويره عن طريق اكسابه المعارف والمفاهيم والمهارات المختلفة والاتجاهات والقيم التى تمكنه من الحياة المثمرة فى بيئته ومجتمعه أو مواصلة التعليم فى المراحل التعليمية التالية ان استطاع ذلك . والتعليم الأساسى يختلف فى مفهومه عن التعليم التقليدى من حيث أن الاخير تعليم يميل الى النواحى النظرية والاكاديمية والاعداد للمراحل الأعلى للتعليم فالمدرسة الأبتدائية تعد للتعليم الثانوى الذى يعد بدوره للتعليم الجامعى . أما التعليم الأساسى فانه يقوم على الربط بين النظرية والتطبيق فى كل متكامل ووحدة شاملة . كما يقوم على عدد من القيم التربوية التى تؤكد على انماء الاتجاهات الايجابية نحو احترام العمل المنتج واكتساب مهاراته وانماء الشخصية الواعية المتفتحة والربط بين التعليم والبيئة وتكامل الخبرة الانسانية وغير ذلك من القيم الروحية والسلوكية .

٨ — كما أن الأخذ بمفهوم التعليم الأساسى فى التعليم الابتدائى يجعل للمدرسة الابتدائية وظيفة قيادية اجتماعية فى البيئة التى تنشأ فيها ، فلا تقتصر وظيفة المدرسة على تعليم أطفال هذه البيئة ولكن ربط التعليم فى المدرسة بالحياة فى هذه البيئة واتخاذ البيئة نفسها بمرافقها ومؤسساتها والمشاهدة واكتساب الخبرة والمعرفة المؤسسة على الواقع ، كل ذلك يتيح

ومكوناتها الطبيعية والبشرية ، اتخاذ كل ذلك معملا للدراسة والتجريب للمدرسة دورا قياديا فى خدمة البيئة والعمل على حل مشكلاتها ، يتعاون فى ذلك المعلمون والتلاميذ والآباء والقيادات العاملة فى البيئة .

ومما لا شك فيه أن تحقيق هذا الاتجاه المفيد فى التعليم الابتدائى يتطلب تدريب المعلمين اثناء الاعداد على المفاهيم والمهارات والأساليب التى تلزم للقيام بهذا الدور العملى الرائد فى خدمة البيئة واستخدامها فى الوقت نفسه مسرحا للتعليم العملى التطبيقى للتلاميذ .

ثانيا : بعض الاعتبارات والاتجاهات الحديثة فى اعداد معلم المدرسة الابتدائية :

ذكرنا فيما سبق خلاصة سريعة لبعض جوانب التطور فى النظرة الى التعليم الابتدائى واهميته وحاولنا أن نبين بقدر ما تسمح به المساحة المتاحة ، كيف أن هذا التطور يتطلب وجوب اعادة النظر فى مناهج وخطط اعداد المعلم الكفء القادر على تحقيق أهداف المدرسة الابتدائية فى صورتها الجديدة . وقد أخذت الكثير من الدول فى تطوير أساليب ومناهج اعداد معلم المدرسة الإبتدائية قبل الخدمة وكذلك تطور وسائل تدريبه فى أثناء الخدمة بما يتناسب والاتجاهات الحديثة التى أشرنا الى بعضها .

وسنحاول الآن أن نوضح بعض الاسس والاتجاهات الحديثة فى اعداد معلم المدرسة الابتدائية وبخاصة الاتجاهات التى بدأت تلقى قبولا كبيرا على المستوى العالمى بل والمستوى العربى أيضا .

ا ـــ لم يعد هناك مجال للاعتراض سواء على المستوى العالمى أم العربى على أهمية النظر الى مهنة التعليم على أنها مهنة من المهن الرفيعة القائمة بذاتها والتى لها أصولها والعلوم التى تستند اليا ، كما أن لها خدماتها الخطيرة التى تؤديها للمجتمع شأنها فى ذلك شأن المهن الرفيعة الأخرى مثل الطب أو القانون أو الهندسة . ولذلك لابد أن تتوافر لهذه المهنة مقومات المهن الرفيعة الأخرى والا كانت حرفة من الحرف البسيطة التى يستطيع أن يزاولها اى شخص دون اعداد متخصص . ومن المعروف ان لكل مهنة تخصصاتها المهنية المتنوعة ، غير انه مهما تتعدد هذه التخصصات فى المهنة الواحدة كمهنة الطب مثلا فان هناك اطارا عاما واحدا

يجمع بين تخصصات المهنة الواحدة ويربط بين الخلفيات العلمية والمهارية للمشتغلين بهذه المهنة. وفى نطاق هذا الاطار الموحد تتحدد ايضا أخلاقيات المهنة وقيمها وسلوكيات اربابها كما يتحدد القدر الأدنى من الجوانب العلمية والتدريبية التى ينبغى ان تتوافر لدى كل مشتغل بها ووسائل تنميته فى المهنة والارتفاع بمستواه العلمى والمهارى والمهنى .

وفى ضوء هذه النظرة الحديثة الى مهنة التعليم فان اعداد معلم المدرسة الابتدائية يجب الا يقل فى مستواه عن اعداد معلم المرحلة الثانوية مثلا . ومع أن كل تخصص يقتضى بطبيعة الحال اختلافا فى نوعية الاعداد الا انه يجب أن يتوافر بين النوعين قدر مشترك من المعلومات والمهارات والمبادىء مما تتطلبه وحدة مهنة التعليم والركائز الأساسية التى تقوم عليها . كما يجب أن يكون النمو المهنى لمعلم المدرسة الابتدائية فى دائرة هذا التخصص ، فتكون ترقياته مثلا عن طريق تولى مسئوليات أوسع أو القيام بعمليات تتطلب تخصصا أعمق ولكن داخل نطاق التعليم الابتدائى وليس عن طريق نقله الى التعليم الثانوى مثلا . ان طبيب الأطفال ينمو فى مهنته عن طريق اكتساب خبرة أوسع فى مجال طب الأطفال أو التعمق فى دراسة هذا التخصص وليس عن طريق النقل لممارسة طب الكبار .

٢ — أن من أهم مقومات المهن العليا اتاحة الفرص أمام المشتغلين بها للنمو العلمى والمهنى فاذا سلمنا بان اعداد معلم المدرسة الابتدائية يجب أن يتم على مستوى معادل لاعداد معلم المدرسة الثانوية ، أى الا يبدأ الاعداد قبل الانتهاء من مرحلة التعليم الثانوى وأن يستمر لمدة اربع سنوات على الأقل فى دراسة جامعية او عليا وأن تتم هذه الدراسة فى الكلية نفسها أو المعهد الذى يتم فيه اعداد المعلمين للمستويات المختلفة وفى التخصصات المتنوعة أو تحت مظلة هذه الكلية (كلية التربية مثلا) ، اذا سلمنا بكل ذلك لاستلزم الأمر شيئين :

الأول : أن تتاح الفرص أمام جميع معلمى المدرسة الابتدائية المؤهلين تأهيلا عاليا للحصول على الدبلومات والدرجات العلمية لتعميق تخصصاتهم فى الجوانب المختلفة من التعليم الابتدائى وتخطيطه وادارته وتقويمه .. الخ. مع اتاحة الفرص للنمو الذاتى للمعلم عن طريق اكتساب الخبرة المعلمة والاطلاع الهادف وحضور الندوات والمؤتمرات وحلقات التوجيه الفنى ، الى غير ذلك من وسائل النمو .

الثانى : اتاحة الفرص لجميع المعلمين الحاليين بالمدرسة الابتدائية غير المؤهلين تأهيلا عاليا لرفع مستوياتهم العلمية والفنية والمهنية الى الحد الأدنى الذى تتطلبه ممارسة هذه المهنة بكل مسئولياتها ووظائفها الحديثة .

٣ ــ لابد وان يراعى فى اعداد معلم المدرسة الابتدائية عدد من الاعتبارات تتعلق بوظيفة هذه المدرسة وطبيعة مناهجها . ومن أهم هذه الاعتبارات ما يأتى :

(أ) ان المدرسة الابتدائية بطبيعة تغلغلها فى جميع المدن والقرى والأماكن النائية تعتبر من أهم مراكز الاشعاع التى يمكن أن تؤدى خدمات اجتماعية وثقافية فى البيئة ، لذلك يجب أن يشمل اعداد معلم المدرسة الابتدائية الالمام بأصول خدمة المجتمع والتدريب على القيام بمثل هذه الخدمات كى يستطيع ممارسة هذه الوظيفة الهامة من وظائف المدرسة الابتدائية .

(ب) ان وظيفة المعلم فى المدرسة الابتدائية لم تعد مقتصرة على تلقين التلاميذ المعلومات والمناهج نفسها ولكنها كما سبقت الاشارة الى ذلك تتطلب التعرف على الفروق الفردية بين التلاميذ واتاحة الفرصة لكل منهم لكى يتعلم وفق استعداده وبالسرعة التى تناسبه . ويتطلب ذلك أن يراعى فى اعداد المعلم التدرب على كيفية التفرقة بين قدرات تلاميذه وأصول التوجيه العلمى والتربوى وعلاج التخلف الدراسى وكشف التخلف العقلى وتقديم النصيحة العلمية للاباء واحالة الحالات التى يصعب عليه تشخيصها الى الاخصائيين ليتم علاجها ، الى غير ذلك من العمليات المهنية الرفيعة التى ترتفع بمكانة المهنة ومكانة المعلم ، معلم المدرسة الابتدائية الى مستوى المهنيين الذين يمارسون المهن الرفيعة الأخرى .

٤ ــ لما كانت مناهج التعليم الابتدائى اصبحت تؤكد على الأمرين الأساسيين الآتيين :

ــ التكامل فى الخبرة ووحدة المعرفة .

ــ التربية البيئية .

لذلك فانه من المنطقى والضرورى أن يراعى أيضا فى مناهج اعداد معلم المدرسة الابتدائية هذان الأساسان . اذ ليس من المنطق أن نطلب

من معلم المدرسة الابتدائية أن يحقق مبدأ تكامل الخبرة والمعرفة مثلا فى تدريسه لتلاميذه على حين اننا لا نعطيه النموذج الذى يحتذيه فى خلال اعداده فاذا كان منهج المدرسة الابتدائية يتطلب على سبيل المثال أن يدرس التلاميذ العلوم على صورة علوم متكاملة فانه من الضرورى أن يحتوى منهج العلوم فى العهد الذى يعد فيه معلم المدرسة الابتدائية على وحدات من العلوم المتكاملة تجعل المعلم يتذوق التكامل فى الخبرة والوحدة فى المعرفة الانسانية ويعمق من مفهوم التكامل وبذلك يكون أقدر على تدريس العلوم المتكاملة مما لو درس العلوم فى معهد الاعداد فى صورة علوم منفصلة (كيمياء ، احياء ، فيزياء ... الـــخ) ، ثم تطلب منه تدريس العلوم بصيغة متكاملة .

بمعنى آخر يجب تمهين المادة فى اعداد معلم المدرسة الابتدائية أى تقديمها للطلاب المعلمين فى صورة تحقق الهدف من دراستها وهو الاعـــداد لمهنة التعليم . فالمادة العلمية وان كانت من حيث الحقائق العلمية هى المادة نفسها الا أن تقديمها لاعداد الطبيب قد يختلف عن أسلوب تقديمها لاعداد المهندس أو المعلم وذلك من حيث الهدف من تعليمها ومن حيث اختيـــار المحتوى الذى يناسب كل مهنة وأيضا من حيث طريقة التعليم والنشاطات المصاحبة ووسائل التقويم ... الـــخ .

ثالثا : بعض القضايا التى تتعلق باعداد معلم الفصل :

سنحاول فيما يلى أن نثير بعض القضايا التى تتعلق باعداد المعـــلم للمدرسة الابتدائية بعامة والتى يتعلق بعضـــها باعداد معـــلم الفصـــل بخاصة .

ـــ هل من الأصوب أن يعد معلم الفصل للتدريس فى الصفوف الثلاثة أو الاربعة الأولى فقط من المرحلة الابتدائية وأن يعد معلم أو معلمون آخرون للصوفف الأخيرة ؟

لم يعد معلم المدرسة الابتدائية بحيث يستطيع أن يقوم بالعمل كمعلم فصل فى الصفوف الثلاثة أو الأربعة الأولى وفى الوقت نفسه يستطيع أن يقوم بتدريس مادة أو مجموعة مواد فى الصفوف الأخيرة ؟

ـــ هل يعد معلم الفصل ليقوم بتدريس اللغة العربية والدين والحساب وبعض المواد العلمية والاجتماعية وان يستعين بمعلم للتربية الرياضية وآخر

للتربية الفنية وثالث للتربية الموسيقية ... الـخ ؟ . ام أن التكامل بين اللغة والموسيقى والحركات الرياضية مثلا يتطلب ان يكون لدى معلم الفصل المعلومات والمهارات التى تمكنه من القيـام بربط هذه الجوانب العمليـة والفنية بما يقوم بتدريسه فى اللغة والحساب والبيئة ... الـخ . وذلك وفقا لمبدأ تكامل المعرفة وتكامل الخبرة ؟ هذا مع عدم استبعاد وجود عدد محدد فى المدرسة من المعلمين المتخصصـين فى هـذه المجالات الفنيـة والرياضـية .

— متى تبدأ دروس التربية العملية وتطبيقاتها فى خطة اعداد المعلم ؟ هل نترك ذلك الى السنة الرابعة أو الأخيرة ؟ أم يحسن أن نبكر بارسـال الطلاب الى المدارس للتمرين العملى وأن يبدأ ذلك بالمشاهدة ثم المشاركة فى التدريس وننتهى باستقلال الطالب المعلم بتحمل مسئولية الفصل تحت اشراف المدرسة واشراف أساتذته ؟

— اذا كان من وظائف المدرسة الابتدائية خدمة البيئة التى تقـع المدرسة فى نطاقها والمساهمة فى المشروعات الخاصة بذلك الا يجب اذن أن يعد المعلم للقيام بهذا الدور عن طريق الدراسة النظرية والتطبيقية فى خلال فترة الاعـداد ؟

— اذا كان منهج المدرسة الابتدائية يقوم على أساس الاهتمام بالجوانب التطبيقية والعملية فى حياة الناس فى البيئة واوجه نشاطهم فى حيـاتهم اليومية واحترام العمل والانتاج وربط دراساتهم بكل هذه المجالات العملية من صناعية وزراعية وتجارية وصحية ... الـخ . الا يجب اذن ان تتضمن خطة اعداد معلم المدرسة الابتدائية التدريب على بعض أو كل هـــذه الجوانب والمجالات العملية السائدة فى بيئة المدرسة وكيفية ربطها بمناهج المواد والعلوم الأخرى ؟

اذا كان نظام معلم الفصل يقتصر على الصفوف الثلاثة أو الأربعة الأولى فى المدرسة الابتدائية فكيف يكون نظام التشعيب فى اعداد معـلم المدرسة الابتدائية للتدريس فى الصفوف الأخيرة ومتى يبدأ هذا التشعيب للتخصص فى تدريس المواد المختلفة فى خطة اعداد هذا المعلم .

أثر الفن في التربية والثقافة

للاستاذ بدر الدين ابو غازى
وزير الثقافة الأسبق

من محاضرة القاها سيادته بمقر الرابطة فى ٥ من مايو ١٩٨٢

الأخوات والاخوة الأعزاء — أولا اشكر رابطة خريجى معاهد وكليات التربية على هذه الدعوة التى الفت دائما أن البيها ، ولا استطيع أن أرد طلب هذه الرابطة العزيزة التى تبذل جهدا كبيرا واخلاصا موفورا فى مجال التربية والفنون .

ثانيا أشكر الصديق العزيز الاستاذ محمود النبوى الشال على أنه قد تفضل فحمل الى هذه الدعوة الكريمة ، ثم أشكره شكرا عظيما على ثنائه ، وعلى فيض كرمه ، واحسب أن محبته وصداقته هما اللذان دفعاه الى هذا الحمد والثناء ، والى هذا التعبير بتلك الكلمات التى أعتز بها كل الاعتزاز ، ثم بعد ذلك اتناول حديث الليلة عن الفن والتربية والثقافة ، أو بالأحرى عن موقع الفن من التربية والثقافة ، وأبدأ بكلمة قصيرة حول المفاهيم ، وأستهل القول بتحديد مفهوم التربية ومفهوم الثقافة .

ماذا كانت تعنى التربية قبل ان يدخل مصطلح الثقافة الى لغتنا ؟ كانت التربية بالمفهوم الاسلامى تستوعب او تجمع التعليم والثقافة معا ، كانت تعبيرا عن روح الفلسفة الاسلامية ، فظلت تمارس دورها الحضارى بفضل نظام محكم دقيق ، وكان لها من اهدافها فى الجمع بين تأديب النفس وصفاء الروح وتثقيف العقل وتقوية الجسم ما حقق لها الجمع فى توافق

عظيم بين التعليم والثقافة بمفاهيمها الحديثة ، فهى توجه عنايتها واهتمامها الى الدين والخلق والوجدان والعقل والجسم ، وبهذا استطاعت أن تطبع الشخصية العربية بطابع مميز ، وأن تنهض عن طريق الكتاتيب والمساجد والمدارس ودور الحكمة برسالة جمعت أهداف التعليم والثقافة معا ، وفى تصورات فلاسفة العرب والمسلمين عن أهداف التعليم يتضح أن هـــذه الأهداف تستوعب الثقافة بمفوهمها الحديث « فابن مسكويه » يرى أن هدف التعليم هو المساعدة فى الترقى الى « الحق والخير والجمال » مع حسن الحال فى الدنيا وطيب المعيشة وجمالها و« ابن سينا » ينظر الى البيئـــة الاسلامية ويتحرى الأساليب الملائمة لها فى التعليم وتهذيب النفس عن طريق الفنون .

أما الامام « الغزالى » فيرى أن قصد التعليم هو تجلية باطن الانسان وتجميله بالفضائل ، ويؤمن بقول المتصوفة : ان للقلب عينا كما للجســـد فيرى الظواهر بالعين الظاهرة ، ويرى الحقائق بعين الحق . وهكذا قامت المؤسسات التعليمية فى ظل الحضارة العريقة الاسلامية برســـالة جليلة الحظر فى تكوين ثقافة المواطن العربى وصياغة نمط فريد لأسلوب الحياة والتفكير والشعور ، يشكل المواطن العربى بمقوماته المميزة ، غـــير أن الظروف والأحداث حادت بنا عن هذه التقاليد التى استقرت ، وشـــكلت هذا المفهوم الشامل للتربية وذلك بفعل الاستعمار واثر عصور الاضمحلال، فلما بدأ التعليم بمفاهيمه الحديثة قيد من هذه النظرة الحضارية الشاملة التى كانت تجمع مفهوم التعليم ووظيفته ومفهوم الثقافة ووظيفة الثقافة معا ، ولذا صب التعليم فى قوالب الاعداد الوظيفى التى تعد المواطن لأعمال الدواوين، وأن كانت الحياة الثقافية لم تخل برغم ذلك من بعض علامات مشرقة ، غير أن القرن العشرين بما جاء به من أحداث وما حققه من استقلال اتاح نهضة تعليمية ذات متطلبات ثقافية ، أمدت معاهد التعليم بروافد ثقافيـــة وأدبية سامية ، فعنيت بأسباب الكشف عن ملكات الطالب ، ومحاولة ابراز أفكاره وتقدير وجدانه ، الى جانب الاعداد التعليمى المتخصص ، ولكن ايقـــاع التحول الاجتماعى كان سريعا فاختل التوازن بين استيعاب الملزمين وبين التوسع فى الخدمة التعليمية وشمول هذه الخدمة لمقومات التربية بمعناها

المتكامل ، وشغلت برامج التخطيط التربوى بمشكلات زيادة عدد التلاميذ ومعالجة الكم على حساب الجوانب النوعية فى كثير من الأحيان .

وتغلبت ضغوط الحاضر على التعليم اكثر من النظرة المستقبلية التى تضمن له التاثير والفعالية فى الثقافة العربية بجوانبها الوجدانية والسلوكية والفكرية ، وعجزت العملية التربوية عن أن تكون قوة فعالة فى سلوك الأفراد والمجتمعات ، ووفقت فى اشياء ولكنها لم تستطع لأسباب خارجة عن مفهوم التربويين أن تحقق أشياء كثيرة .

لذلك ونحن نتحدث عن التربية فى هذا السياق ، اما أن نعود بها الى مفهومها الحضارى القويم ، فتكون الثقافة عنصرا من عناصرها ، واما أن نتناولها بالمعنى المرادف للتعليم ، فتكون الثقافة مقوما منفصلا عنها وعنصرا متميزا ، ويكون ما نعنيه بالثقافة هنا ليس بالمعرفة بقدر ما هى بالقوة الداخلية والمنابع الوجدانية التى تشكل الانسان موقفا وسلوكا فى الحياة والتى تجمع من عناصر الحياة والالهام ما يجعلها تفعل فعلها فى نفس افراد المجتمع وتؤدى الى الانتفاضة ضد السلبية والفجاجة والاسفاف .

الثقافة اذا هى أساسا وبحق ثقافة الشعور والوجدان الذى يوجه نظرة المجتمع الى الاعتداد بقيم الجمال وتحقيق التوازن ، واشعال الشرارة الخلابة بقوة الابداع ، وبهذا يكون الفن هو أهم الأدوات الفعالة لاحياء الوجدان وايقاظ البصيرة والحكم على ثقافة مجتمع يتأتى أولا — من هيئة البيئة التى يعيش فيها والى سلوك الأفراد ووعيهم بالحفاظ على القيم الحضارية .

ولهذا فان حديث الليلة يركز اساسا على موقع الفن من التربية والثقافة أو على العلاقة الحميمة التى يجب أن تقوم بين الفن والثقافة والتربية ، باعتبار أن الفن دعامة أساسية من دعامات تربية المجتمع وتخطيطه . واذا كنا قد بدأنا بمفهوم التربية وفلسفتها فى ظل الحضارة العربية الاسلامية ، فاننا نستعيد الصورة التى كان عليها المجتمع ، أو لما كان عليه تطبيق هذا الفكر وانعكاساته المختلفة ومجالات الحياة العربية فى ظل الازدهار العربى ، حيث كان الفن مرتبطا بحياة المجتمع فى تلك

الحقبة ، وكان تعبيرا صادقا عن الحضارة بكل ما جاء به من شواهد العمارة حتى منمنمات وادوات الحياة الصغيرة ومن شواهد القبور حتى حلى الزينة.

ولقد تحقق التجانس بين منطق العمارة العربية ومنطق تحقيق المدن العربية بصورة من الروعة ، وهكذا كانت الفسطاط كما وصفها « ابن حوكل » ، وافاض فى ذكر روعته ، فتخطيطها وعظمة مواقعها وضخامة متاجرها وظاهرها الأنيق وبساتينها النضرة ، واذا كان التاريخ لم يبق الا القليل من اطلال الفسطاط بينما بقى لنا من روائع وصفها ينبىء عن ازدهارها الثقافى واحتواء لابداعات للفنون . على أن ارتباط الفن بالمنشئات العامة على النحو الذى يبدو لنا الآن من ابتكار الأوروبيين كان من مظاهر الفنون العربية الاسلامية فى اتصالها الحميم بمجتمعاتنا ، ولعل ما بقى لنا فى حديث « مسعود » فى مروج الذهب عن صور العنقاء فى الحمامات ورسوم الصيد والرقص وما كشف عنها من بقايا فى استخدام الصور المائية على الجسر فى حمامات سامراء فى القاهرة وما خلفه « يوسف بن عبد الهادى » فى كتابة عدة لمحات من تعداد الحمامات ووصفها كل ذلك يكفى كاشارة لعناية المجتمع العربى بالفن وارتباطه بمظاهر الحياة مقابل ذلك بما حفلت به « البارماستانات » من نقوش ولوحات نحتية ويكفى دليلا على روعتها ما بقى منها مما كان يزين فى بارمستان قلاوون بالقاهرة وما تنبىء عنه التواريخ بعظمة بارمستان مراكش الذى أقيم فى عهد الموحدين وروعة نقوشه واحكام زخارفه أن هذا المجتمع الذى كان مشغولا بنظافة البدن ، كما كان مشغولا بنقاء الروح استطاع أن يجمع بالحمام كتجسيم لهذا المعنى روائع الفن وأدوات الزينة ...

ولقد كانت أسواق الفسطاط ودمشق وبغداد والقاهرة عامرة بهذه الأدوات فى مجمع يدعو الناس الى أن يتخذوا زينتهم عند كل مسجد ، ويجعل النظافة من الايمان والجمال فى مطالب الحياة ، ولذلك كان الفن صنوا للحياة ، وكانت أدوات الزينة ضربا من الفن ، ولقد أفاض « ناصر خسرو » فى ذكر هذه الروائع الفنية من أدوات الزينة ، كما ألقى عليها المقريزى الأضواء ، وبقيت لنا منها دلائل على اهتمام الفنان العربى ببث القيمة والمعنى فى أصغر الأشياء ، ومن هنا كانت لفنون أدوات الحياة مكانها

ومكانتها ، وهى التى أصلت الفن لدى الجماهير ، لأن الفن لم يكن ظاهرة متطرفة منعزلة عن المجتمع ، بل كان نابعا من قلب المجتمع ممتدا الى صميم حياته ، كانت أصغر أدوات الحياة تحفل بقيم الفن ، ومن هنا ازدهر فن الخزف وفن الزجاج وفنون النسيج التى كانت مسرحا للوجدان التصورى فى الوانها ودقتها التى جمعت عدة عوالم .

ويكفى أن نسوق مثالا على ذلك فى رحلة « ناصر خسرو » واشارته الى ازدهار الخزف الاسلامى وما بلغه من رقة وشفافية ، ومن استخدام الأوانى الخزفية فى مجالات التجارة فى القاهرة مما يستخدم فيه الورق فى العصر الحاضر ، فكان البقالون والعطارون يضعون فى الأوانى الخزفية الرقيقة ما يبيعونه ، وفى ذلك ما يدل على رقة الذوق ورهافة الاستخدام . وقد عرفت المجتمعات العربية رعاة الفنون من الولاة والوزراء الذين جادوا على أهل الفن بسخاء وحققوا لهم فى حياتهم الاستقرار والمناخ الملائم للابداع .

على أن ظهور مجتمع الطبقة الوسطى من التجار بخاصة قد أتاح للفنون مزيداً من الازدهار وزادها ارتباطا بواقع الحياة اليومية وتفننا فى تجميلها باعتبار أن ذلك هدف من أهداف الفن الاسلامى الذى كانت زخارفه ونقوشه انعكاسا فى لغة التسابيح فى مقاطع تقصر وتطول ، ولكنها تفيض بالجلال والاحساس بالحمد لله والرضا بنعم الحياة ، وبهذا الوفاق مع الحياة فى التعبير عن الحضارة العربية ، وظل ارتباطا فى العصور الاسلامية ارتباطا حميما وشائقا ، وشكلت نسيجا رائعا فى الحياة فى هذا المجتمع الى أن وقع الانتصار فى دخول الفنون الأوروبية بمدركات وأساليب جديدة فى المجتمع العربى ولم يتحقق لها هذا التوافق الحميم بين الفن والحياة فماذا عن الحاضر ؟

اذا القينا نظرة أولى على المدينة المصرية المعاصرة فأول ما تنبىء عنه هو تخلف فى قيم الفن وانحدار فى أصول تخطيط المدينة وعمارتها ، وهذا يشكل قضية أساسية من قضايا الثقافة العربية . المدينة المصرية تنمو نموا عشوائيا تختلط فيه أشكال متنافرة من المبانى وتنقصه النبرة المستقبلية مما أوصل مدننا وفى مقدمتها القاهرة الى هذه الحال من الفوضى والتشتت.

ثانيا ــ نلح عدم احترام لعطاء الطبيعة فى هذا المكان فلا نحن عنينا بمعنى لقاء المدينة فى النهر ولا لقاء الصحراء بالمدينة ، ويكفى لتأكيد ذلك هذا الدليل المعمارى القائم على جانبى النيل بالقاهرة ، وهذه الكتلةالخرسانية التى كادت تخنق النهر وتذهب بجلاله ثم حينما قاربنا مواطن الجلال القديم أفسدناها بالجديد الذى أقمناه ، وما الطريق المؤدى الى الاهرام والمناطق القائمة الا دليلا قاطعا على ما وصلنا اليه من انحدار بقيم الفن والجمال فيما نقيم وفيما نشيد .

ثالثا ــ تحول الفن من أن يكون نسيجا متداخلا فى الحياة مؤثرا فى ثقافة الأفراد وتصرفاتهم الى أن يكون ظاهرة منعزلة ونشاطا هامشيا ، هذا الخلل الذى نراه فى هيئة البيئة العامة والعدوان على القيم الطبيعية والجميلة دون وعى أو اهتمام هو صورة من صور تخلف القيم وغيــاب الفن عن تكوين شخصية المواطن وهو الوجه الصارخ فى أزمة الثقـــافة الذى أدركه المفكرون فى العالم حين احسوا انعدام التعليم والثقــافة بين معطيات العصر من قيم مادية وتكنولوجية ، وبين الحفاظ على القيم الروحية للابقاء على التوازن الانسانى فى المجتمع ، ومن أجل هذا كان التركيز دائما على محاولة أن تكون التربية وقاء من هذا الانحدار ، وأن تكون وسيلة فعالة من وسائل العلاج ، لذلك فاننا اذا أردنا أن نلتمس طريق الاصـــلاح لنرد الفن الى موقعه أو نرد الحس الفنى الى المجتمع والى وضعه الصحيح لتنعكس على ثقافة المجتمع وعلى سلوكه وتصرفاته فاننا لابد أن نبدأ من البداية ، وأن نتأمل قليلا فى مجموعة الحقائق والاتجاهات التى مازلنا نعدل عن الكثير منها . وهذه الحقائق نتمثلها فيما يلى :

أولا ــ أن العالم تأكد ولديه اليقين بأن اعداد المتخصصين المتعلمين هدف قاصر ما لم يصحبه اعداد ثقافى متكامل ، وما أزمة الشباب كظاهرة عالمية الا أزمة حضارية ، ومن هنا أخذ التركيز على ضرورة مواكبة الثقافة للفنون والتعليم فى مراحله المختلفة .

ثانيا ــ أن ينصرف الاهتمام الكبير الى الافادة من استخدام الفــراغ لتنمية القدرات الانسانية وأن تحتل الفنون بخاصة وضعا أساسيا فى هذا المجـــال .

ثالثا — ان الربط بين التعليم والفنون فى شغل أوقات الفراغ فى المدارس كان من الشغل الشاغل للمؤتمرات الدولية والسياسات الثقافية منذ عام ١٩٧٠ . وقد قررت هذه المؤتمرات التأكيد والاشارة الى ظاهرة تكوين الجمال الطبيعى والجمال المعمارى ، والى ظاهرة فقدان البصر الفنى والبصيرة الفنية فى المجتمع ، ولا سبيل لاحياء البصر والبصيرة واستنهاض الاحساس بالجمال فى انسان هذا العصر ، ما لم تتسع برامج التعليم للتربية الفنية بمعناها الشامل الواسع ، التربية على قيم الجمال التى تبدأ من اقامة العلاقة بين الطفل والطبيعة وادراك جمالها ومتابعة ظواهرها ، وهى عندى أبقى من الدروس التلقينية التى تعطى داخل حجرات الدراسة .

ان حصة تحت شجرة أو فى رحاب احدى الحدائق المملئة بالأزهار والورد هى أبقى أثرا وأشد فاعلية فى النفس من دروس كثيرة تلقى وتفرغ فى الذهن ثم تذهب بددا بعد الانتهاء من الامتحان .

رابعا — ان استثمار الطاقات الانسانية بصورة أفضل يتطلب اتاحة الفرصة للتعرف على قيم الفن والجمال ، ولا سبيل الى ذلك ما لم يدخل التعليم هذا الأمر فى اعتباره وما لم تتطور المذاهب بحيث تستوعب هذه القيم وتكون موصلا جيدا لها ، وهذا من شأنه أن لا نقصر مادة التربية الفنية على تعلم الرسم وهوايات الفنون ، وهذا يتطلب أن تكون المدرسة نفسها فى تصميمها وبنائها وأدائها ومظاهرها ومحتواها مركز اشعاع للقيم الجمالية والفنية ، وأن تستقر فكرة الفنون فى أذهان المسئولين عن مذاهبها ، وأن يصاحب التطور الفنى كل مراحل التعليم منهج أساسى وأن يكون تناول الكثير من المواد وتوصيلها الى الطالب عن طريق الوسائل الفنية ، ومن ذلك مادة التاريخ والمواد الاجتماعية ، وكذلك بعض المواد العلمية ، وللمتاحف فى هذا المجال دور فعال أدركته دول عديدة فاعتنقته واقامت جسورا بين التعليم والثقافة من أجل غرس قيم الفن فى الناشئة ، فأدخلت الحياة الى المتاحف ، وفتحت المتاحف على الحياة ، كما حرصت على تطوير متاحفها ، لتكون بالدرجة الأولى مراكز تربوية ومراكز ثقافية لا مجرد مناظر للسائحين فحسب .

خامسا — تحول المسرح والسينما الى ادوات لتكوين الثقافة الفنية —

فهذه المؤسسات الثقافية البالغة التأثير ينبغى أن تكون رسالتها الأولى والأساسية أن تقدم معطيات ثقافية واجتماعية لخدمة الأغراض التربوية والتعليمية بالنسبة للنشء ، ولا يسوغ أن تكون هذه المؤسسات فى اطار رسمى كوزارة الثقافة ثم تمارس نشاطها على غرار ما كان يمارسه حتى الآن القطاع التجارى الخاص ، وانما ينبغى أن تركز وتنهض بالدرجة الأولى وفق خطة موضوعة ، فتنهض أولا وقبل أى شىء برسالة نشر التذوق والجمال ، واشاعة القيم الفنية ، وتعميق الاحساس بالحق والخير والجمال من خلال ما تقدمه وما تنتجه ، وهنا يكون للفيلم التسجيلى فى مجال السينما الثقافية دور رئيسى يكمل قصور المناهج التعليمية ويحاول أن يعوض ما تفتقده المدرسة من امكانات تستطيع المؤسسات الثقافية بمواردها المختلفة أن تمد بها أجهزة التعليم ، وبهذا تتخذ السياسة الثقافية فى مصر بعدا ومعنى محددا ، هو أن تكون السياسة الثقافية قبل أى شىء هادفة لخدمة التعليم ، ولاشاعة القيم الثقافية فى الحقول التربوية والسياسات التربوية المختلفة .

نأتى أيضا بعد ذلك لادخال البرامج الموسيقية فى برامج ومراحل التعليم المختلفة ، واذا كانت المؤسسات التعليمية فى وضعها الحاضر لا تستطيع النهوض بها لذلك فان الأمر يتطلب التركيز على اضطلاع الثقافة الموسيقية فى اطار الأجهزة الرسمية المسئولة عن الثقافة فى مصر بهذا الدور ، وأن تستكمل القصور الذى تعانى منه الأجهزة التعليمية ، ثم الربط بين الناشئة وبين الحضارة عن طريق متاحف الآثار وهذا أيضا خط من الخطوط الرئيسية التى ينبغى لنا أن نؤكد عليها عندما نتجه الى تطوير متاحفنا ، أو الى النهوض بها ، وينبغى أن يكون النهوض أولا من أجل النشء ومن أجل المواطنين قبل أن يكون من أجل السائحين الوافدين ، ومن أجل ارضاء رؤية السائحين لتراثنا الأثرى والحضارى العظيم .

يجب أن نسعى دائما لنخاطب هذا التراث أولا وبالدرجة الأولى المجتمع المصرى وأن يبدأ معه النشء ، وهذا يتطلب دراسة لها نظائر فى كثير من متاحف العالم التى طورت ووثقت أوضاعها لتكون فيها أقسام ومراكز للتربية الفنية ولتنمية ثقافة النشء من خلال المراكز التربوية فى اطار المتاحف الأثرية والتاريخية والفنية المختلفة .

ان التربية الفنية لا ينبغى أن تقف عند قاعة الرسم فى مجال حصصها الأخيرة ، وانما يجب أن تمتد الى التربية بشمولها الواسع ، وان تسهم مواهب التربويين الفنيين وهى قادرة ان تسهم ليس فى هوايات الفنون والتعليم فقط ، وانما فى تكوين المواطن حضاريا وامداده بطاقات النور التى تفتحها آفاق الفنون ، وأن تسهم مواهبهم وقدراتهم أيضا فى تشكيل المواد التعليمية الأخرى وفى تطوير المدرسة مبنى ومعنى وشكلا ومحتوى . ولكن الطريق طويل فلنبدأ بوضع خطط واقعية نستطيع أن ننهض بها .

ولقد حاولنا فى نطاق مجال المراكز القومية المتخصصة أن نركز على هذه القضية التربوية الفنية فى مجال الثقافة ودور التربية الفنية فى مجال الثقافة وركزنا على عدد من التوصيات لا بأس من أن أوردها هنا فهى تحاول بالدرجة الأولى أن تصل بنا الى معنى أوسع وأعمق بالنسبة للتربية الفنية يتناول تربية الشعور وملكات الاحساس والضمير الثقافى ولنبدأ بما يلى :

اولا ــ الدعوة الى التسامى بالوعى بالجمال الطبيعى وشحن حساسية النشء عن طريق ما تهيئه مجالات التعليم من اتصال الطفل بالطبيعة وايقاظ ملكاته وملاحظته لها وارتباطه الحميم بها ، وتلقى المعرفة من خلال تدفق نهر أو نمو شجرة أو تفتح زهرة ، وتنمية خبراته بالكون المحيط به عن طريق هذه الرؤية المباشرة التى هى أقوى فى تلقينه بكتب الأحياء والفلك والطبيعة والجغرافيا ، ومن هنا يأخذ التكوين المباشر الجانب الأساسى الذى يلقى الضوء ويرسب الرؤية الواضحة للمعلومات التقليدية المفهومة .

ثانيا ــ اننا نتطلب أن تكون مدارسنا مركز اشعاع جمالى وهذا لا يتسنى من تصميمات مبانى المدارس الحالية التى يسودها القبح والتشويه، ولا يفهم من ذلك اننا نطالب بمبان على مستوى الفخامة والبذخ ، ولكننا نستطيع ، وفى حدود الامكانات المتاحة أن نجعل مبنى المدارس مواقع يتجلى فيها الاحساس بالتناسق والشعور بالجمال والبساطة وليس يعنى ذلك فخامة المبنى وانما هو يتطلب بساطة التصميم الموحى الملبى للغرض والموحى بالجمال والراحة النفسية ، وهذا يستدعى أن نعنى بالمظهر العام فى حدود الاعتدال والقصد . ولذلك فينبغى الا يكون المربى الفنى مجرد معلم للمهارات وانما يكون مسئولا بدوره على هذا الجانب الجمالى العام

ويتولى مهمته باعتباره المسئول الأول عن التربية الفنية والتربية الجمالية بمفهومها الواسع لا فى حدود مناهجها وحصصها المقيدة فحسب .

ثالثا ــ انه لا يجوز أن تقتصر مادة التربية الفنية على تنمية الاحساس بالجمال واشاعة التذوق الفنى ، وفى هذا السبيل ينبغى أن توجه أجهزة الثقافة جانبا كبيرا من امكاناتها لاعطاء هذا المنهج سمة الشمول والتجدد والحيوية ، وازاء قصور الامكانات فان خطة الانتاج تجمع وسائل التوصيل المختلفة وفى هذا المضمار تستطيع أن تحقق الكثير ومن ذلك :

أولا ــ امكان استخدام أجهزة السينما مع التركيز على الأفلام التسجيلية للطبيعة والفنون . ومن الميسور بمجموعة من الأفلام القصيرة وفى مجموعة من آلات العرض الصغيرة المتنقلة يصاحبها بعض التربويين الفنيين مع اعداد برنامج كامل للتذوق الفنى والثقافة الفنية يعطى لكل مؤسسات التعليم على مدار السنة .

ثانيا ــ استخدام التسجيلات الموسيقية فى احياء ملكة التذوق الموسيقى ازاء القصور فى معلمى الموسيقى ونقصهم ، واعداد مكتبة موسيقية مناسبة لمراحل تكوين النشء وهى بمنزلة المشاعل المتنقلة فى معاهد التعليم المختلفة .

ثالثا ــ استقرار فكرة التعليم عن طريق الفنون فى أذهان المسئولين عن مناهجها والافادة من التدرج العلمى فى تدريس بعض المواد عن طريق الوسائل الفنية المختلفة .

رابعا ــ توفر أجهزة الثقافة بعض الامكانات التى ترتبط بثقافة الأطفال ومسرح العرائس ، ومن الممكن أن تسهم هذه الأجهزة بامكاناتها فى اشاعة التربية الفنية وغرس التذوق المسرحى وفق خطط منسقة للافادة من مسارح الدولة والاضطلاع بدور كبير يحقق مسئولية النشر والتثقيف عن طريق المسرح وبما يحويه من مختلف العناصر الفنية التى تساعد فى تكوين شخصية المتعلم .

خامسا ــ الكتاب المدرسى يفتقر الى القيم الفنية ، ولا شك أن اسهام المسئولين الثقافيين والموجهين التربويين الفنيين فى تطوير الكتاب واخراجه يساعد فى تكوين الاحساس الجمالى وتقوية الخيال .

سادسا ــ من الممكن الاستعانة بالموجهين الفنيين فى أكاديمية الفنون ومراكز رواد الثقافة وبيوتها من خطة الثقافة المسرحية والموسيقية فى برامج التعليم ، وتوجيه العناية الكافية للمسرح المدرسى والجامعى وفرق الموسيقى وجمعيات فرق الفنون ، وكذلك فى وضع برامج التعليم بالآثار وبمجموعات المتاحف وتنشيط انشاء جمعيات أصدقاء الآثار والمتاحف التى كانت وزارة الثقافة قد بدأت فى انشائها منذ سنين بالتعاون مع أجهزة التعليم . وهناك فائض من خريجى هذه المعاهد يمكن الافادة من استعدادتهم ودورهم فى هذا المجال الخطير ، مع توفير الحوافز المناسبة لهم للنهوض برسالة نشر التذوق الفنى وفق أسس محددة وبذلك تمتد الثقافة الفنية الى جيل جديد ، وتمتد بمفهوم موسع ، وتساهم فى تكوين مواطن حضارى تمده بطاقات من الحيوية التى تفتحها آفاق النور . غير أن ذلك كله يتطلب :

أولا ــ الايمان بالفكرة وهو أمر ضرورى ولازم .

ثانيا ــ وضوح الرؤية لراميها وأبعادها .

ثالثا ــ وضع خطة قومية متكاملة تجمع كافة الأطراف والعناصر وتحشد الموارد المتاحة فى وزارة الثقافة والاعلام والتعليم وأجهزة الشباب المختلفة تسهم جميعها فى أن يكون الفن والتربية الفنية دعامة أساسية من دعامات الثقافة فى مصر .

رابعا ــ اتخاذ الأساليب الواقعية التى تتفق ومنطق هذا الاصلاح ، هذا بالقياس الى ما يمكن أن ننهض به من أجل تكوين جيل جديد يعتمد على نفسه ويكون من دعاماته الأساسية فى الحياة الثقافية بمفهومها الشامل الواسع ، حتى تصبح الفنون جزءا أساسيا من دعامات تكوينه الثقافى ، وتكوين المجتمع بعامة .

ولكن هل ننتظر الى أن تتاح تربية جيل قديم على هذه القيم ، وهل هذا الأمل قريب الحدوث ، لابد اذا من تدابير أخرى عاجلة ومصاحبة لحماية

الجيل والمجتمع مما يتردى فيه من انحدار ثقافى لغياب القيم الوجدانية وغلبة الماديات على المعنويات . وهنا تبرز سياسة التربية الثقافية التى يجب أن تحشد كل وسائل الفن وأدواته لشحن الوجدان المصرى لا فى نطاق المدرسة ولكن على خريطة المجتمع ككل لشحنه بقيم تسد هذه الفجوات ، وتعنى بشأن الجمال فى حياتنا وتخلق هذا الانسان الذى يمكن أن يتحقق وأن يتكون من مهارات تمد آثارنا بالنور والعطاء الذى ننشده ..

لابد من ثقافة تقوم على أنها عنصر أساسى فى بناء الانسان ، وأن الفنون المختلفة هى أولى أدوات الثقافة وأكثرها فعلا فى النفوس ، على أن تراعى هذه السياسة وقع المجتمع واحتياجاته وظروف البيئة وأدوات التوصيل الثقافى الملائمة لها ، فان مجتمع الفلاحين مثلا يتطلب مدخلا وتناولا يختلف عن مجتمع المدينة وما يمكن أن يقدم للعمال يختلف فى مداخله ، وفى أساليب تداوله عما يقدم لفئات أخرى من المتعلمين قد تختلف الوسائل والأساليب بغية تحقيق أكثر آثارا وفاعلية لها فى النفوس ولكن الهدف واحد هو ايجاد حد أدنى فى الوحدة والتناسق فى هذا المجتمع .

اذا كان ذلك هو دور الاجهزة الرسمية ، وهو أساس مسئولية حتمية وضرورية ينبغى أن تضطلع بها المؤسسات الثقافية على اختلافها فى مصر وأن تتعاون معها المؤسسات المعنية الأخرى وفقا لخطة قومية وسياسية للغد ، تراعى كل هذه القيم ؟ فلا بد لنا فى الحاضر أن ندف ، كثيرا من السلبيات التى تخدم قيما كثيرة فى مجتمعنا لابد اذا من محاولة صد القيم السلبية واعادة القيم النقية التى تعيد آثارها فى المدينة الثقافية المعاصرة ، ولابد أن نلمح ما يعترى هذه المدينة لقد كانت القاهرة قبل سنوات نموذجا ومثالا للمدينة التى تحتوى روائع الفنون القديمة وتقدم للحديث بتناسق واحترام للقديم ، فأصبحنا الآن نلمح عدوانا صارخا على القدم القديمة ، عدوانا فى ظل حركة تعمير تحتاج كثيرا من المواقع التى لها دلائل التاريخ ودلائل الآثار ، ثم على كثير من المواقع التى لها جلالها وجمالها الطبيعى .

هذا العدوان الذى تعانى منه بلاد كثيرة ، وهو ظاهرة مصاحبة

لمعطيات العصر المختلفة لمتطلبات التعمير والضغوط الاقتصادية والاجتماعية المختلفة للتقدم التكنولوجى ، وما يصحبه من تجارب نوورية وغيرها تودى بكثير من معالم الطبيعة فى كثير من بلاد العالم . هذه الظاهرة لا أقول أن مصر تنفرد بها ، ولكن اننا هنا نلمح مبالغة فى اعلاء القيم المادية والاقتصادية على القيم الفنية والقيم الجمالية ، فنحن نقيم الكبارى العلوية والأنفـــاق والمبانى العالية والأبراج ، فى مواقع كان يجب أن تكون خالية من كل ذلك فى العالم كله ، الا ان حركات مضادة لهذه الاتجاهات حركات تحاول أن تدفع للطبيعة ما يعتريها من افساد نتيجة هذا الزحف العمرانى والتقدم التكنولوجى ، ونحاول أن نبقى على التوازن بالقيم المختلفة التى أعطتهـــا الحضارات والتى فاضت بها الطبيعة على المواقع التى يسكنها الانســـان فى كل مكان ويلبى معطيات العصر ومتطلباته المختلفة من التطوير والتحول والتغـــير .

ولكننا هنا وبرغم أن الكثيرين يملكون الوعى ، ولديهم النظـــــرة والبصيرة الواعية بهذا الانحدار وبهذا الخلل لا نفعل شيئا باستثناء ما قامت به صفوة المفكرين لصد العدوان على هضبة الأهرام ، فان الأصـــــوات الأخرى أصبحت أصواتا متناثرة وخافتة ولم تستطع أن تصد عدوانا عن كثير من الأمكنة التى كان لها قيم خاصة هدمت وأزيلت ، كذلك لم تستطع أن تدفع العدوان عن كثير من مواقع طبيعية فى مصـــر . ولابد اذا من أن تنهض الصفوة الواعية بدورها لمحاولة دفع ما يعترى هذه القيم من هدم وتحاول أن تصد التأثيرات السلبية النقيضة للقيم الجمالية على الأقل فى الهيئة العامة والكيان العام للبيئة والمدينة وهو الوجه الأول فى واجهـــة الثقافة ، أو الدليل الأول على وجود الوعى الثقافى ، او على افتقارنا لهذا الوعى .

هذا جانب ، والجانب الآخر دور التنظيمات التشريعية لأنه الى أن يتحقق هذا الوعى ويتكون جيل جديد ناشىء على ادراك هذه القيم الفنية والجمالية هو جيل الأمل الذى نبغى أن نصل اليه ، الى أن يتحقق ذلك ، لابد اذا من سياج تشريعىنحاولبه مساندة آراء الصفوة من المفـــكرين للمحافظة على القيم المختلفة ، القيم الأساسية التى ينبغى أن تظل نابضـــة

وحية فى محيط البيئة المصرية ، ومع الأسف هذا السياج التشريعى يحتفظ فى بعض القوانين القائمة كقوانين الآثار ، وبعض قوانين تنظيم المبانى وفنون التخطيط العمرانى ، ولكن نصوص هذه القوانين لا تلقى العناية الكافية الا بقدر ضئيل ، وذلك يتطلب أيضا وعيا يحاول أن يحرك هذه الآراء ويحولها الى تشريع لتكون سياجا يعين أصحاب الراى والفكر على الحفاظ على القيم المختلفة التى يجب أن تظل للمدينة المصرية والبيئة المصرية.

قد تكون هذه القوانين قائمة ، ولكن الأجهزة الرسمية نفسها تخالف هذه القوانين أو تضرب بها عرض الحائط ، وهناك قوانين تخص المبانى الحديثة فى مناطق الآثار ، وهناك نصوص تحاول الحفاظ على طابع الحياة الأثرية الفنية النادرة ، ولكن وعبر سنين طويلة وقعت وتقع مخالفات كثيرة من أجهزة رسمية أولها العمائر الشائهة التى اقامتها وزارة الأوقاف فى مواجهة مسجد السلطان حسين وحول مجموعة من المساجد الأثرية التى تعتبر من أروع التحف المعمارية النادرة ، واقامتها حين كانت وزارة الأوقاف تضم بين اداراتها المختلفة ادارة حفظ الآثار العربية .

المشكلة الآن وفى حقيقة الأمر هى مشكلة تخلف الوعى الثقافى ؟ أو عدم ادراك للوعى الثقافى والمصالح الثقافيـة الغابرة الخالدة القيم الباقية ، ولا يمكن أن يتحقق الحفاظ على هذه القيم بغير الآتى :

أولا ــ الاعتماد على خطط ثقافية وتربوية مدروسة .

ثانيا ــ جهود متصلة من صفوة المفكرين وأصحاب الراى فى الحفاظ على هذه القيم والتأثير بالاحساس بالجمال فى المجتمع .

ثالثا ــ السياج التشريعى يجب أن يسانده رأى عام يستطيع أن يقول لا وأن يميز ويعلن ويوازن بين الخطأ والصواب ، وأن يعلن فى صراحة وشجاعة وضمير الراى الصائب الذى يجب أن يكون ، وفيما لا يجب أن يكون مهما تكن الأسباب .

فى الحقيقة ان القضية كما اتضحت من هذه الخلاصة هى قضية تخلف الوعى الفنى بالدرجة الأولى فى التربية ، ثم قصور أو ضمور هذا الجانب من الوعى الفنى والتربية على القيم الفنية من الثقافة بمفهومها على الجانب الحقيقى ولا يمكن أن ينهض هذا المجتمع بالشكل المرجو والمأمول ما لم نؤصل هذه المفاهيم أو تلك المعانى فى ضمير المجتمع .

الفن التشكيلي بين ممارسيه ومتذوقيه وناقديه

للاستاذ محمود النبوى الشال
الوكيل الأسبق لوزارة التربية والتعليم

الفن التشكيلى مجال من أهم المجالات الانسانية التى خاضها الانسان فى الماضى وما يزال يخوضها فى الحاضر ، هو مجال العبقرية التلقائية التى تتجاوز القواعد المفروضة والقيود المملاة ، هو ذاته مجال سيطرة الانسان الواعية على عالم المواد والحركات الذى ينبغى للانسان أن يستوطنه ، وعلى عالم الدوافع الباطنة التى تؤلف كيانه الباطن . بل ان هناك من يرون أن الفن أعظم قيمة بين شتى الانجازات التى تستطيع التجربة البشرية الجادة أن تحققها ، وبحيث نستطيع أن نتذوقها ونستمتع بها على نحو أفضل وأكمل .

والفنان التشكيلى خالق مبدع ، خالق للصور وللوجوه النابضة بالحياة ، وللموضوعات التى يتوخى عن طريقها اضافة التنمية الرفيعة بأمانة واخلاص ، من واقع تجربته الفنية الذاتية التى يبتعد بها عن كل ما يعوق مساره الحر الطليق ، ومحاولا بها أن يزيد استمتاع عشاقه وجماهيره ، ويوسع فهمهم لها ، كما يفتح أمام المتذوق والناقد آفاقا جديدة يطلان منها على ميادين الفن ، ويتخذانها حورا لكل ما يستطيعه الناقد من تحليل لعمله وتقديم له وأساسا لكل ما يستوعبه المتذوق من ملامح ابداعية وقيم جمالية ، وما لم يرتكز الناقد على فهم أصيل لطبيعة العمل الفنى ذاته ، وقدرة حقيقية على الاندماج فيه بتأمل عميق ، وبالقاء مزيد من الضوء عليه ، فانه يصبح أداة سلبية ومصدرا هداما لا جدوى منه .

والفنان الحق هو الذى يعبر أولا وقبل أى شىء عن مجتمعه وعن بيئته وواقعه ، على أن يكون له كيانه الخاص وشخصيته المستقلة ، بوصفه

انسانا متعدد الجوانب داخل حياة متكاملة ينفعل بها ويتفاعل معها ، ويؤثر فيها ويتأثر بها . وهو بطبيعته منتج كلما أحس الرغبة فى الانتـــاج ، ويمارس نشاطه ارضاء لذاته ، واستجابة لدوافعه ، وتحقيقا لمشاعره .

واذا كان التطور الحديث للفن قد اتجه بالفنان الى مزيد من العزلة والابتعاد عن مجتمعه ، واذا كان قد تجاهل موقعه الحقيقى للفن داخـل حياته القائمة ، فهو فى رأينا موقف مخالف لطبائع الأشياء ، اذ أنه بهـذه المنزلة يضفى على العمل الفنى نوعان من الانفصال والتجرد ، ويجعـله ظاهرة قائمة بذاتها مكتفية بنفسها عن كل ما عداها من القضايا الأساسية ، مما يتنافى والواقع التاريخى .

لقد كان الفنان المصرى القديم كما كان الفنان الاسلامى مندمجين فى مجتمعيهما تمام الاندماج ، وكان لكل منهما كيانه المستقل ووزنه المرموق، وقد اكتسبا معا اعتراف المجتمع وتقديره لفنهما الذى قام على خدمة اهـداف دينية أو شعائرية أو سياسية أو نفسية أو بيئية أو اجتماعية ، وكان لكل منهما انتاجه المميز الذى خضع لدوافعهما لتحقيق أغراض وظيفية آمنا بها وارتبطت بالأحداث اليومية وبطبيعة المناخ الذى يكتنفهما فى كثير من الأحيان بروح المشاركة الواعية والايمان القوى ، وليس لعوامل مفروضة عليهما من مجتمع خارجى . ولم يحدث أن انعزل أحدهما عن المجتمع الذى عاشـــه ، ولم تكن هناك مناداة بنظرية « الفن للفن » تلك النغمة التى ترددت أصداؤها فى كثير من الأوساط الفنية ، والتى ازدهرت أساسا فى النصف الثانى من القرن التاسع عشر ، ولكن كان « الفن للجميع ، وكان الفـن للمجتمع » فاكتسب تعبير الفن وتفكير الفنان وحدسه فى هذا المجال مزيدا من العمق والثراء ، وهى فى رأيى كسب غير هين ، وعلامة من علامات التوفيق .

وقد أدى اكتمال شخصـــية الفنان فى هاتين الحضـــارتين المصرية والاسلامية الى توثيق الروابط بين الفنانين وبين القضايا الانسانية ، التى برزت فى حياتهما اليومية بشكل عملى ، وبكل الصدق والاصالة والجدية . ومن هنا برزت قيمة الفن ، وعلت منزلته بين الأشياء الطيبة فى الحيـــاة بعامة ، وكان له تأثيره الكبير فى التغير الاجتماعى ، وفى بلورة المشــاعر ، وعلى كثير من العوامل الأخرى التى يزخر بها عالمنـــا ، وينظم نتـــائجها

ويرتبها ، حتى يصل بها عن طريق عمله الى اعتقادات سليمة عن الفن الذى يمارسه .

واذا انتقلنا بدورنا الى ساحة الفنان الممارس فسنجد أن عليه مسئوليات جديرة بالملاحظة نلخصها فيما يلى .

أولا — مجال الممارسة :

● البحث فى العمل الفنى دون توقف من أهم العوامل المؤدية الى تكوين شخصية الفنان المبدع وتنمية اهتمامه بالفن الذى يمارسه .

● يجب على الفنان التشكيلى أن يؤمن بأن كل عمل فنى بعينه فريد فى نوعه ، لا يشبه أى شىء آخر ، وهذا التفرد أو الطابع الفردى ، ينبغى أن يكون فى مقدمة المسائل التى يعتز بها فى عمله الفنى . وهذه الفوارق التى تظهر فى الأعمال الفنية المختلفة ، هى التى تعصم الفنان من الانزلاق فى المجالات الآلية التقليدية ، أو اللجوء الى المحاكاة الفجة ، حتى يكون نتاج نشاطه معبرا عن جاذبية الأشياء التى يخلقها ، ومشيرا الى قيمتها وطرافتها وحيويتها .

● يحرص الفنان الممارس على أن يؤدى عمله الفنى الى تعميق بصيرة الآخرين به وبنفسه ، والعمل على توسيع نطاق التعاطف بين النظرة الجماهيرية ، وبين انتاجه الشخصى ، ومن هنا فان من الممكن أن تتم مشاركة حميمة بين الفنان المنتج وبين المتذوق .

● يلتزم الفنان الممارس بقيم مشتركة فى عمله منها : التنظيم الشكلى الذى يضفى القيمة على العمل ، والتنظيم البنائى الذى يستخدم فى اضفاء نظام عام على طبيعة الموضوع الذى يتناوله .

● تداخل الخيال الرفيع والعاطفة النفاذة فى ثنايا عناصره المتضمنة فيه .

● ايجاد روابط واضحة وعلاقات متبادلة بين الأجزاء والتفاصيل التى يشتمل عليها الموضوع تحقيقا للوحدة العضوية والتماسك بين الجزء والكل ، واضفاء للحيوية التى تبلور المعنى وتوضح الطابع ، وتتجه مباشرة الى الهدف دون أى انحراف ، ولو لم يفعل الفنان ذلك ، لبدا كل شىء بلا رابطة تجمع بين أجزائه ، ومن ثم يصبح انتباهنا حائرا مشتتا تبعا لذلك .

● السعى الى تحقيق التنوع المستمر فى العمل الذى يضفى عليه الفنان طابعا مميزا ، وحيوية خاصة ، فى ميادين جديدة للاهتمام الجمالى ، تفتح على الدوام ، وتجعل نطاق الموضوعات الجمالية أوسع ما ينبغى أن تكون عليه ، وهذا التنوع فى حد ذاته يضيف الى العمل الفنى قوة دافعة، وينفى عنه التكرير الرتيب والترديد الممل .

● عناية الفنان التشكيلى من خلال ممارسته الدائبة بمعالجة الألوان والخطوط والحركة والتوافق والايقاع وتناسب الفراغات ودقة الملامس ، وما شابهها من موضوعات الحس ، أو ما يسمى أحيانا فى لغة التشكيل بالسطح الحسى ، على أن تكون الطريقة التى تبدو لنا عليها أخاذة شائقة جذابة متميزة فى ذاتها ، كما تمتعنا بمظهرها الخالص وصفاتها المحسوسة، وكذلك الفوارق التى ينطوى عليها ضمنا استخدام وسائط متباينة من الخامات المختلفة ، ومن الوسائل المتعددة ، كالزيوت والأخشاب والأسمنت والجص والطينات والألوان والجلود والزجاج والأقمشة وغيرها من متروكات العمليات الصناعية والنفايات وفائض الاستخدامات المنزلية اليومية .

● ان القاعدة الرئيسية فى ممارسة الفن هى القاعدة نفسها فى التجربة الجمالية ، وذلك عن طريق تركيز الانتباه على الموضوع ذاته ، الذى يتناوله الفنان الممارس ، ولابد أن يكون أى شىء آخر يفعله خاضعا لهذا الهدف الأساسى ، كما أنه لا يكون جديرا من الوجهة الجمالية ، الا اذا اندمج الفنان فى عملية الادراك الجمالى بكليته ، وأضفى عليها دلالة جديدة ونسقا فريدا .

● كثيرا ما يهمل بعض الفنانين شكل المسافات والحيز والمدى الواقع بين الأشكال (الأرضيات) ويركزون بخاصة على الأشكال الأمامية المعبرة ، وهذه المسافات هى فى حد ذاتها وفى رأينا ، أشكال لا يجوز التهوين منها أو اغفال أمرها فى تكوين الموضوع ككل ، وربط الوحدات والمكونات الشكلية ، لأنها فى الحقيقة تكتسب بدورها (دينامية) مؤثرة ، لا تقل عن (دينامية) الأشكال الرئيسية ذاتها ، بل انها فضلا عن ذلك تلعب دورا أساسيا فى احداث ما يسمى النمط الايقاعى المتغير المصحوب بالحركة المترددة ، والتعاقب المنظم ، فى ثنايا التركيب الشكلى للعمل الفنى ، بوسائل عديدة ومتباينة .

● يلعب الخط الخارجي (الكونتور) فى مجال التصوير التشكيلى أو النحت بنوعيه البارز والمجسم دورا رئيسيا له أهميته فى اثبات الحركة سواء فى انزلاقه والتوائه ، أم فى استقامته واستمراره ، بنعومة سلسة، أو بخشونة عارمة ، وفى كل حالاته المختلفة يتميز على الدوام بالحيوية والحساسية والتوثب والاندفاع ، أو الليونة والاندماج .

ثانيا — مجال التذوق الفنى :

وفى مجال التذوق الفنى الذى تقع مهمته أساسا على المشاهدين المتذوقين الذين يتابعون جهود الفنان ونشاطه نجمل ما يلى :

● الشخص المتذوق هو الذى اعتاد مشاهدة الأعمال الفنية قديمها وجديدها مشاهدة جمالية ، وقدرة المتذوق تختلف فى درجاتها وأبعادها عن غيره من المتذوقين كما وكيفا ، كما تختلف فى تمييز القيم الفنية وسبر غورها ، وقراءة مضامينها واستيعاب ملامحها .

● كلما ركز المتذوق انتباهه على العمل الفنى ذاته ، واستغنى عن العناصر الخارجة عنه ، كان تذوقه أفضل ، لالتقائه مزيدا من الضوء عليه ، بالتأمل الواعى بكل ما يرتبط بصميم العمل ذاته ، من قريب أو بعيد ، وفى هذه الحالة تكون هذه الارتباطات سبيلا الى فهم أعمق للاشكال والموضوعات، ومن ثم لا يترتب على ذلك عجز عن تقدير قيمتها .

● لكى نوفر للمتذوق المناخ الملائم للمشاهدة الواقعية ، يجب أن نهيىء له مجال الرؤية الفنية فى الجو الهادىء الوقور ، بحيث لا نضعف لديه انتباهه الجمالى تجاه الأثر الفنى ، ومن ثم يكون قادرا على استيعاب العمل الفنى وملاحظته وحسن تذوقه ، وتوفير الاستجابة الجمالية المباشرة له ، فيكون للعمل الفنى أعظم قيمة ويكون أكثر حيوية فى نظره ، ولا يترتب عليه ألا يكون من الممكن ادراكه جماليا .

● قد يظن بعض المتذوقين أنهم يستطيعون فى لحظات قصار الالمام بالعمل الفنى التشكيلى ، وقد تغلغل هذا الظن وشاع فى التفكير الشعبى لدى كثير من الأفراد ، وهذا الأسلوب لا يأتى بطائل ، ولا يوصل الى تذوق سليم جاد .

لقد أجرى مدير احدى قاعات العرض الفنية الكبرى فى الولايات المتحدة

الأمريكية دراسة لتحديد الوقت الزمنى الذى ينفقه الزوار فى التطلع الى اللوحات التصويرية والتماثيل ، فجاءت النتيجة مع الأسف محددة بثلاث ثوان فى المتوسط لمشاهدة اللوحة أو التمثال .

ان تذوق العمل الفنى التشكيلى والنظر اليه بطريقة جمالية ، لا يحدث من فوره ، ولا يمكن ادراكه ادراكا مكتملا ، فى لحظات قصار عابرة ، أو بنظرة عجلى ، فلابد للمتذوق أن يستغرق بعض الوقت لتحريك عينه على اللوحة أو السير حول تمثال مجسم بحيث يستطيع أن يرى اللوحة أو يرى التمثال رؤية متعمقة ، اللوحة ، من حيث موضوعها وتأكيد خطوطها ومسطحات ألوانها وايقاعها وتكوينها أون تواصل العين حركتها مع كل لمسة ، والتمثال ، من مختلف أوضاعه وجوانبه ، ومن ناحية بنائه وتوافق حجمه وسطوحه وتعبيره واستقراره ورمزيته ، وبذلك يكون العمل الفنى قد اخذ حقه من الرؤية المتذوقة .

● من الأهمية بمكان أن نساعد المتذوق المشاهد فى أن ننمى لديه عادة الانتباه ، وترسيخ الموقف المتعاطف مع العمل الفنى ، حتى لا يجد مشقة فى الاستمتاع به والعودة اليه ، وهذا يعنى التركيز على ازدياد الألفة بالعمل الفنى ، وهذا من شأنه أن يزداد المتذوق معرفة بالتنظيم أو البناء الشكلى للعمل ، ومعرفة الطريقة التى ترتبط بها الأجزاء المكونة للعمل فيما بينها ، وتكوين الاحساس بالتفاعل .

الالف بالتنظيم الشكلى ضرورة لا غنى عنها من أجل كشف قيمة أساسية من أهم قيم التجربة الجمالية ، وهى القدرة على تمييز العلاقات الشكلية ، وتهيئة الاستعداد الذهنى اللازم لتذوق العمل . وهكذا فان الاستمتاع الجمالى بعمل فنى ليس شيئا يتم كله دفعة واحدة ، وانما هو عملية نامية متدرجة خلاقة ، نرى فيها على الدوام شيئا جديدا ، ومعنى جديدا ، وعلاقات شكلية جديدة ، واستطعنا بدورنا أن نواجه أعمالا جديدة غير مألوفة تستثير حواسنا وتجتذب انتباهنا .

● والمتذوق فى نظرنا لا يجوز أن يقف من العمل الفنى موقفا سلبيا ، بل ان عليه أن يتذوق العمل بطريقة أو بأخرى ؛ وعليه أن يقوم ببناء العمل فى وعيه بحيث يمكنه ادراكه موحدا . واذا كان لدينا عدد من المتذوقين ، فمن الواضح أن يكون فيما بينهم بعض الاختلافات فى الرأى والحكم ، بازاء

القيم المختلفة فى العمل الفنى ، كما تختلف درجات استمتاعهم به لأسباب مختلفة ، من بينها تفاوت درجات الفهم للعمل ، وتباين قدراتهم على الانتباه والحساسية الانفعالية ، واختلاف استعداداتهم وأنواعها فى الكشف والغوص فى أعماق العمل الفنى ، ولهذا الاختلاف طرافته ، لأنه يكشف عن المستويات الذاتية المختلفة بين المدركين الجماليين ، وبين ردود أفعالهم الشخصية .

● يحتل الموضوع التشكيلى مكانة مركزية فى وعى المتذوق ، وفى وعى الفنان الممارس من قبل ، ولا يتحول انتباه المتذوق نحو عمليات المشاهد العضوية والانفعالية ، وفى هذا النوع يكون الانتباه الجمالى للمتذوق اكمل ما يكون ، ويستحوذ عليه الموضوع استحواذا الى أبعد حد ، ويفنى المتذوقون أنفسهم فى الموضوع الجمالى ، ويعيشون حياة الموضوع فى تعاطف جمالى كلى معه ، فاذا كانت عناصر الموضوع مطابقة وصيغت بمعاييره ألفوه وامتدحوه ، واذا انحرفت عنه ذموه ورفضوه .

وقد يرى البعض أن هذا الاتجاه يمثل أكثر صور التذوق الجمالى ، ولكننا نبدى بعض التحفظ على هذا الرأى ، الذى ينطوى من وجهة نظرنا على مفارقة الى حد ما ، ذلك لأن الشخص الذى لا يحتفظ باهتمام جمالى قبل موضوع ما ، ولا يستمتع بوجود هذه الرابطة وتلك العلاقة ، فانه يبعد الموضوع عن هامش الانتباه ، وهذا ضرب من ضروب الهرب أمام تحليل الموضوع ونقده من حيث أسلوب الأداء والبراعة الفنية المقترنين بالاهتمام الجمالى .

ثالثا — مجال الناقد الفنى :

يجرنا الحديث الى موقف الناقد من العمل الفنى ، وبعبارة أخرى ما وظيفة الناقد فنقول :

● ليس ناقدا من لم يعرف بدقة كنه ما يعتقد . الناقد الأصيل من تتوافر لديه المؤهلات الفنية الخاصة لاصدار حكم دقيق على العمل الفنى بناء على خبرة عميقة ودراسة أصيلة .

● مهمة الناقد أن يكشف النقاب عن جوهر العمل الفنى بطريقة منهجية منظمة ، وأن يكرس نفسه للبحث الدائب الصريح الذى يرتكز على

أدلة تجريبية واستدلالات يؤيدها منطق سليم ، وفكر محنك ، يبدد الأوهام ، ويمحو الغموض ، ويوضح المفاهيم الصحيحة .

● ينبغى للناقد أن يتخلص أولا وقبل اى شىء من أى ضرب من ضروب التعصب أو التحامل والانفعالات التى تشوه صورة الحقيقة ، وتفسد ما هو متضمن فى داخلها ، وأن يحرص على الكشف عن قيم جديدة ومجالات غير مسبقة ، تدفع الى الاهتمام بعمل الفنان ، وتجعل تذوق الجماهير له أكثر رهافة وتقبلا وارضاء .

● الناقد الحق هو الذى يفحص شيئا ما ، لكى يحدد نقاط القوة فيه ونقاط الضعف ، أى يحدد مزاياه وعيوبه على حد سواء ، هذا معناه الاهتمام بمبادىء الصواب والخطأ التى يرتكز عليها قرار الناقد ، ويستند اليها حكمه بطريقة مقنعة .

● لا يكون الناقد فى أسلوب نقده مدعاة لتثبيط الهمم ، فالاعتقادات الراسخة قد تتناقض فيما بينها أحيانا ، اذ ليس ثمة اعتقادات ثابتة ، دائمة الثبات ، عن المسألة الواحدة ، بل ان هذه الاعتقادات قد تتعارض بعد أن كانت مقررة ، ولذلك فان اتخاذ أى موقف نقدى ليس بالأمر الهين ، ومن الضرورى وضع الحجج القوية التى تؤيد القضية التى يدافع عنها .

● ضرورة فهم الناقد للمركب النفسى والذاتى للفنان المبدع ، وكيف يختلف عن غير الفنانين من الناس الذين يلزمهم تعامل من نوع خاص ، يقرب البعيد ويقضى على الغموض ، ويوفق بين وجهات النظر المختلفة ، والمدركات العديدة المتباينة .

● أن يكون الناقد على معرفة وثيقة بأصول الفن فى المجتمع ، وعلاقته المتبادلة مع النظم الأخرى كالدين والاقتصاد والأخلاق ، وأهمية الفن فى الحضارات البشرية الأخرى على اختلاف ألوانها وتعاقبها .

● ومن وظائف الناقد أن يختبر الاعتقادات والأفكار الكامنة ، التى تتحكم فى نظرته الى العمل الفنى ، قبل أن يعلن وجهة نظره ، وقبل أن يصدر حكمه الأخير بطريقته الخاصة ، ولو لم يفعل ذلك لحصر نفسه فى حدود ضيقة لا مهرب منها ، وهو أمر يثبته تاريخ النقد الفنى .

● والناقد المنصف هو الذى يكون دائما على استعداد لتعديل آرائه

وتغيير اعتقاداته ، فى ضوء الشواهد الجديدة والقيم المعدلة ، التى لا تنفك عن الظهور يوما بعد آخر ، ويكون لها فى ذاتها قدر كبير من الطـرافة والاثارة والحيوية .

● فى استطاعة الناقد ان يقفنا على كنه العمل الفنى ، وأن نتعلم من تشخيصه وتحليله كيف نكون أعمق نظرة فى تذوقنا لهذا العمل ، والقدرة على تفهم مضامينه ، والانتباه الى خطه الفنى ، وكيفية الارتباط بعمـل الفنان من الوجهة الجمالية بعامة ، والقـدرة على تمكين الفنـان وتمكين المشاهد ، من رؤية ما لم يكن قد رأياه من قبل .

قد يكون من المفيد للناقد معرفته المسبقة للفنان ، والفترة التى ابتدع فيها العمل الفنى ، والمجتمع الذى عاش فيه ، والتعرف على أوجه الشـبه بين هذا العمل بعينه الذى يقوم بتقويمه ، وبين أعمال أخرى فى انماطها وانواعها ، وتأثير هذا العمل فى التطور اللاحق للفن ، وكيف كان تقدير العمل على يد نقاد آخرين ، ان كان ذلك قد تم بالفعل ، وما الى ذلك ، مما يثرى العمل الفنى ويعمقه فىنفوسالمواطنين .

وهكذا فاننا نحاول أن نكون مخلصين للشواهد القائمة ، ونتجنب فى الوقت ذاته تضييق نطاق بحثنا للتجربة الجمالية فى بدايته .

ولعلنا نلاحظ ذلك فى حقول التربية والتعليم عند اعداد البرامـج الفنية فى مجال الفن والتربية الفنية من الوجهة الجمالية والثقافية وتكوين الأجيال الصاعدة بالتربية عن طريق الفن .

وبعد ، فان فى مجال البحث حول الأعمال الفنية التشـكيلية ثراء لا ينفد ، وليس ثمة حد لما يمكن أن نتناوله فى هذا الموضوع ، من تفسيرات تلخص جميع القيم ، التى قد يكشف عنها العمل الفنى التشكيلى ، كما لا يكفى لذلك أى قدر من الانطباعات النقدية مهما تبلغ من الشمول والسعة .

لهذا أعلن أنه مازال أمامنا مزيد مما ينبغى التعرض له ، وبالفعـل سيكون هناك دائما المزيد مما ينبغى ذكره واضافته فى هذا المجال ، مهما تبلغ كثرة ما قيل من قبل عن العمل الفنى فى اطار هذه المعانى الدقيقة ، وسيظل الشىء ذاته فى رأيى قائما على الدوام ، دون أن يمس مسا كاملا أو نصل فيه الى نهاية المطاف والى غاية المتمنى ، فالى فرصة سانحة .

تصور منهجي لبناء فلسفة تربوية إسلامية

للدكتور لطفى بركات أحمد
مدير مركز البحوث بكلية التربية فى أبها
جامعة الملك سعود ــ المملكة العربية السعودية

تمهيـــــد :

يجتاز المجتمع العربى والاسلامى الآن مرحلة حاسمة ودقيقة من نضاله ضد الاستعمار والامبريالية والصهيونية ، يعيد فيها النظر اعادة شاملة فى كافة مجالات حياته المتعددة الأوجه ومنها المجال التعليمى .

ولا يغالى الباحث حين يقرر أن نجاح ذلك مرهون بعدة عوامل ، أهمها الارتكاز على فلسفة تربوية اسلامية واضحة المعالم متكاملة الأهداف ، فى هداها يمكن رسم سياسات التعليم واستراتيجياته لبناء المواطن والوطن فى هدى الشريعة الاسلامية من ناحية وفى ضوء روح العصر ومطالبه من ناحية اخــرى .

وفى هذه الحدود ، يكون تركيز هذا التصور على تحــديد الركائز التربوية العامة التى تنبع من شريعتنا الاسلامية وتعكس بصدق المقومات الأساسية لواقعنا وتطلعاتنا المستقبلية ، وفى ذلك فهى لا تقتصر على التأثير على العملية التعليمية داخل مؤسسات التعليم فحسب ، بل تتجاوز ذلك لتوجه كل النشاطات التربوية فى علاقاتها بالقوى الاجتماعية والمؤثرات الثقافية المحيطة بنا ، وعند هذا الحد تتضح عمومياتها وشمولياتها فلا تأتى صياغتها فى تفاصيل أو جزئيات ولاترتكز على علم من العلوم أو منهج دراسى بذاته ، وانما تستهدف رؤية العمل التربوى فى كلياته وفى علاقاته بمظاهر حياتنا المتعــددة .

وفى ضوء ذلك ، يمكننا تحديد مشكلة هذا البحث ودواعى اختياره موضوعا للدراسة والتمحيص على النحو التالى : —

أولا : مشـــكلة البحث :

تتمثل مشكلة هذا البحث فى أن هناك تناقضـــا وتباعدا بين فكرنا الاسلامى وواقعنا التعليمى فى كثير من جنباته ومن أمثلة هذا التناقض :

أ — الثنائية المصطنعة بين التعليم العام والتعليم الفنى على حين أن فكرنا الاسلامى وحد بين النظر والعمـــل ، بين الادراك العقلى والادراك الحسى ، مصداقا لقوله تعالى :

« كبر مقتا عند الله أن تقولوا مالا تفعلون » .

ب — عدم تحقيق الفرصة المتكافئة بين تعليم البنين وتعليم البنات ، على حين أن فكرنا الاسلامى اكد ضرورة تحقيق الفرص المتكافئة بينهما مصداقا لقول الرسول الكريم : —

« طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة » .

جـ — عدم الرعاية التربوية الشاملة للكبار والمسنين ، على حين أن فكرنا الاسلامى اكد على هذه الرعاية مصداقا لقوله تعالى : —

« وقضى ربك الا تعبدوا الا اياه وبالوالدين احسانا ، اما يبلغن عندك الكبر أحدهما أو كلاهما فلا تقل لهما أف ولا تنهرهما وقل لهما قولا كريما واخفض لهما جناح الذل من الرحمة وقل ربى ارحمهما كما ربيانى صـــغيرا » .

د — عدم الرعاية التربوية الشاملة للموهوبين على حين أن فكرنا الاسلامى أكد على هذه الرعاية مصداقا لقوله تعالى : —

« هل يستوى الذين يعلمون والذين لايعلمون » .

هـ — عدم الرعاية التربوية الشاملة للمعوقين ، على حين أن فكرنا الاسلامى أكد على هذه الرعاية مصداقا لقوله تعالى : —

« عبس وتولى أن جاءه الأعمى ومايدريك لعله يزكى أو يذكر فتنفعه الذكرى » .

ومن خلال هذه الأمثلة وغيرها ، ربما يتضح أن استمرارية هذا التناقض بين الفكر والواقع من شأنه تعويق مسارنا نحو بلوغ المستهدف منه ، ومن ثم لا مناص من ترقية الواقع الى مستوى الفكر واداة ذلك التغيير، يستلزم بالضرورة الارتكاز على فلسفة تربوية اسلامية فى هداها يمكن تحقيق الاتساق والاتزان والتوازن بين الفكر والواقع .

وتأسيسا على هذا كله ، فان هذا البحث يطرح عدة تساؤلات تشكل الاجابة عليها فى ترابطها وتكاملها الملامح العامة لهذه الفلسفة التربوية المقترحة .

وهذه التساؤلات هى : —

س ١ : ما الركائز العامة التى ينبغى أن ترتكز عليها فلسفة تربوية اسلامية ؟

س ٢ : ما مصادر اشتقاق هذه الفلسفة التربوية المقترحة ؟

س ٣ : ما الخصائص العامة التى يجب أن تتوافر فى هذه الفلسفة التربوية ؟

س ٤ ما مرئيات هذه الفلسفة التربوية ازاء مشكلات الوجود والطبيعة الانسانية والمعرفة والقيم ؟

س ٥ : ما المبادىء التربوية التى ينبغى أن تنبثق من هذه الفلسفة ؟

ثانيا : منهجية البحث :

اذا كان الفكر هو دعامة الحياة ، فدعامة الفكر هو المنهج ، ويقصد الباحث بالمنهج المستخدم فى هذا البحث المنهج الفلسفى اى الطريق المؤدى الى الكشف عن صحة الفروض التى سيثيرها هذا البحث وصولا الى حل المشكلة فى ضوء مايصيب هذه الفروض من نتائج يحكم عليها بالصواب أو الخطأ .

وليس من شك فى أن المنهج الفلسفى هو أحد المناهج المعترف بها فى البحوث التربوية العلمية حتى أن كثيرا من فلاسفة التربية نادوا بضرورة التوحيد بين المنهج الفلسفى والمنهج العلمى فى اطار موحد وكل متكامل .

ثالثا : فروض البحث ومسلماته :

المتواضع عليه بين جمهرة فلاسفة التربية أن الفرض تفسير مؤقت لظاهرة ما قابل للصحة أو الخطأ ، وان أخص خصائصه الا يكون مجرد تكهن يوحى به خيال شارد ، بل يجب أن يســـتمد من الواقع وأن يكون قابلا للتحقق من صحته أو فسادة وأن يكون قادرا على تفسير جميع جوانب الظاهرة وليس قاصرا على جانب واحد منها وأن يكون خاليا من التناقض ومتسقا وقوانين الفكر الأساسية .

وتأسيسا على هذا كله ، فان البحث يطرح الفروض التالية : ـــ

أ ـــ أن هناك تباعدا بين الفكر الاسلامى والـــواقع التعليمى فى بعض قطاعات الوطن العربى ولا سبيل لمواجهة هذه الهوة بينهما الا فى اطار فلسفة تربوية اســـلامية .

ب ـــ أنه فى خضم المتغيرات المتلاحقة التى يعيشها واقعنا العربى ويتأثر بها ، تصبح الحاجة ملحة لبناء فلسفة تربوية اسلامية .

جـ ـــ أن فرض فلسفة تربوية مستوردة من مجتمعات أخرى لا طائل من ورائه فى مواجهة مشكلات واقعنا التعليمى .

د ـــ أن أية محاولات لاصلاح واقعنا التعليمى فى غياب فلســـفة تربوية اسلامية ، يكون بمنزلة عمليات ترميم سطحية لا جدوى منها .

أما المسلمات التى يرتكز عليها هذا البحث فى :

أ ـــ أن الفكر الاسلامى هو الفلسفة الاجتماعية السائدة فى واقعنا منذ الماضى السحيق ولا مناص من تأصيله فى سلوكيات المواطن وأداة ذلك التربية .

ب ـــ أن الفكر الاسلامى كى يزداد التحامه مع واقعه الاجتماعى فى اتساق واتزان وانسجام ، فى حاجة الى دراسات متعددة الأوجه فى مختلف المجالات تسعى جميعها الى تحقيـــق التطابق بينهما فى اطار شمولى موســـــع .

ووصولا الى مقصدنا فى هذا البحث ، فان مساره سيكون على النحو التالى :

أولا : الركائز العامة التى ينبغى الارتكاز عليها فى بناء فلسفة تربويةاسلامية:

يمكننا تحديد هذه الركائز على النحو التالى : ــ

١ ــ تكريم الانسان ، فلقد كرم الاسلام الانسان فى كل صوره الصاعدة والهابطة ، السوية والمعوقه وأكد مكانته فى هذا الوجود ومكنه فى الاعتماد على جهوده الذاتية فى تنمية نفسه ومن حوله وما حوله .

٢ ــ ترسيخ الايمان بالله وبالاسلام وبرسالات السماء وما يترتب على ذلك من التمسك بالقيم الاسلامية وترجمتها الى ممارسات وعمل .

٣ ــ تأصيل العلاقة التبادلية التفاعلية الترابطية بين تنشئة المواطن المسلم وتحديث وتعصير من حوله وماحوله فى اطار تخطيط علمى مدروس .

٤ ــ تأصيل مبادىء الشـــورى فى اتخاذ القرارات واستبعاد القرارات الناتجة عن العفوية أو الفردية .

٥ ــ الأخذ بأساليب العلم وتقنياته لترقية الواقع والنهوض به .

٦ ــ الربط بين الفكر والعمل ، والنظر والتطبيق وتصـــحيح الخلل فى التوازن بينهمـــا .

٧ ــ الاستفادة من الخبرات الحياتية للانسان عبر الزمان وتنقيتها ممـــا علق بها من شوائب وعلائق وعوائق لتكون تعبيراً عن فيض الحياة وسبيلا لاثراء الواقع والنهوض به .

٨ ــ تحقيق التماسك الاجتماعى بين الفرد والمجتمع والحد من الثنائيات والانفصاليات والتوترات القائمة بينهما .

٩ ــ الأخذ بمبدأ التعليم المستمر لدى الحياة دون الوقوف عند مرحلـــة معينة واستثمار ذلك فى احداث تغييرات حضارية متقدمة .

٧ ــ الأخذ بمبدأ الأصالة والتجديد ، الأصالة فى المحافظة على الجيد من تراثنا الاسلامى ، والتجديد فى مواكبة روح العصر ومطالبه دون تنكب عن الطريق الســـــوى .

ثانيا : مصادر اشتقاق فلسفة تربوية اسلامية :

يمكننا أن نحدد المصادر الرئيسية لاشتقاق فلسفة تربوية اسلامية على النحـــو التالى : ــ

١ ــ اصول شريعتنا الاسلامية وما احتوته من سمو فى وحدانية الله ، فى الطبيعة الانسانية ، فى الوجود ، فى القيم .

٢ ــ الخصائص الجيدة لتراثنا الاسلامى وماتميز به من ابداع وابتكـــار وتقدير للعلم فى كل صوره .

٣ ــ روح العصر ومطالبه وماتميز به من تقنيات وتطور هائل فى المعــرفة الانسانية وتغير فى مفهوم الانتاج والادارة للعمل الانسانى .

٤ ــ خصائص الشخصية الاســلامية وقدراتها على الوحدة والتوحد ، والاستيعاب الثقافى والتغيير والتجديد .

٥ ــ واقع التربية الاسلامية وما يواجهها من مهمات ومايعتريها من صعوبات ومايتوافر لها من امكانات وماتستهدفه من تطور وانماء .

ثالثا : الخصائص العامة التى يجب أن تتوافر فى هذه الفلسفة التربوية :

يمكننا تحديد أهم هذه الخصائص على النحو التالى :

(أ) العمق :

الفكر الاسلامى ليس فكرا سطحيا أو هامشيا وانما هو فكر عميـــق يسبر غور الأشياء دون الوقوف عند حد الأمور الجزئية أو الاكتفاء بالنظر الى الظواهر كما تبدو له وذلك مصداقا لقوله تعالى :

« قل سيروا فى الأرض فانظروا كيف بدأ الخلق »

(العنكبوت : ٢٠)

« فلينظر الانسان مما خلق »

(الطـــارق : ٥)

(ب) التأمل الواعى :

فالفكر الاسلامى فكر تأملى واع يغوص داخل الحياة ليعود منهـــا اعمق وعيا وأشد ادراكا وأصفى بصيرة وفى ذلك يقول تعالى :

« أو لم يتفكروا فى أنفسهم ماخلق الله السموات والأرض ومابينهما الا بالحق وأجل مسمى وان كثيرا من الناس بلقاء ربهم لكافرون » .

(الروم : ٨)

(جـ) العمومية والشمول :

يتسم الفكر الاسلامى بالنظرة الكلية الشاملة دون الاقتصار على الأمور الجزئية وصـــولا الى منطق عام للخبرة مصداقا لقوله تعالى :

« قل سيروا فى الأرض فانظروا كيف بدأ الخلق » .

(العنكبوت : ٢٠)

(د) القدرة على التأثير الاجتماعى :

فالفكر الاسلامى له فاعليته المؤثرة فى التأثير على الفرد والجماعة واحداث التوافق بينهما دون أن يكون لاحداهما الغلبة أو السيطرة على الآخر من أجل تحقيق التراحم والتكافل بين الجميـــع وفى ذلك يقول تعالى :

« والذين فى أموالهم حق معلوم للسائل والمحروم »

(المعارج : ٢٤ ـــ ٢٥)

(هـ) التسامح والحرية الموجهة :

وتظهر أصالة فكرنا الاسلامى فى سعة صدره وعدم الاقلال من الفكر الآخر ، بل الاصغاء اليه والرد عليه، والحجة بالحجة والمنطق والبرهان بالبرهان ، مصداقا لقوله تعالى :

« لا اكراه فى الدين قد تبين الرشد من الغى »

(البقرة : ٢٥٦)

« الم تر الى الذى حاج ابراهيم فى ربه أن آتاه الله الملك اذ قال ابراهيم ربى الذى يحيى ويميت قال انا أحيى واميت قال ابراهيم فان الله يأتى بالشمس من المشرق فأت بها من المغرب فبهت الذى كفر والله لا يهدى الظـــالمين »

(البقرة : ٢٥٧ ـــ ٢٥٨)

(و) التطابق بين الفكر والعمل :

فالفكر الاسلامى تتفق فيه المعرفة والعمل والنظر مع التطبيق والادراك الفعلى مع الادراك الحسى والانسان مع البيئة ، فالتفاعل بين كل هذه الأطراف أصيل وهو أصل الحياة وفى ذلك يقول تعالى :

« أتأمرون الناس بالبر وتنسون أنفسكم وأنتم تتلون الكتاب ، أفلا تعقلون » (البقرة : ٤٤)

« يأيها الذين آمنوا لم تقولون مالا تفعلون ، كبر مقتا عند الله أن تقولوا مالا تفعلون » (الصف : ٢ ، ٣)

« ان الذين قالوا ربنا الله ثم استقاموا تتنزل عليهم الملائكة ألاتخافوا ولا تحزنوا وأبشروا بالجنة التى كنتم توعدون »

(فصلت : ٣٠)

« ان الذين آمنوا وعملوا الصالحات كانت لهم جنات الفردوس نزلا »

(الكهف : ١٠٧)

رابعا : مرئيات هذه الفلسفة التربوية ازاء مشـــكلات الوجود ، الطبيعة الانسانية ، المعرفة ، القيم ، وتضميناتها التربوية :

(أ الوجــود) :

يمكننا أن نقرر أن فلسفتنا التربوية الاسلامية تعترف بكل من الفكر والمادة كحقيقتين رئيسيتين فى تشكيل هذا الوجود الذى نعيش فيه ، فهو ليس مجرد ماديات مركبة فقط كما يزعم أصحاب الفلسفات التربوية المادية ، وليس قاصرا على الفكر وحده كما يزعم أصحاب الفلسفات التربوية المثالية ، انما هو مركب من مادة وفكر لا انفصال بينهما لأن علاقاتهما علاقة فعـــل وانفعال ، أثر وتأثير متبادل دون أن يكون لأيهما الغلبة أو الأولوية على الآخر وذلك مصداقا لقوله تعالى :

« الذى أحسن كل شىء خلقه وبدأ خلق الانسان من طين ثم جعل نسله من سلالة من ماء مهين ، ثم سواه ونفخ فيه من روحه وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة قليلا ماتشـــكرون »

(السجدة : ٦ : ٩)

اما كون فلسفتنا التربوية الاسلامية تعترف بالمـادة ، فذلك ارتكاز على الاعتبارات التالية : ـ

١ ـ ان المادة فى مختلف صورها وأشكالها ومجالاتها تحيط بالانسان وتؤثر فيه وتتأثر به .

٢ ـ أن الفكر انما يعتمد فى وفاقه على المادة والا فمن أين انبثقت القيم المرتبطة بالحق والخير والجمال ؟

٣ ـ ان المادة وان كانت فى تغير مستمر وصيرورة دائمة الا أن هـذا لايعنى انعدامهـا كلية .

٤ ـ ان المادة هى مختبر الفكر ومعيار صدقه أو كذبه ، فالفكر يصـبح عديم الجدوى اذا لم يتسق مع واقعه المادى .

كذلك فان فلسفتنا التربوية الاسلامية تؤمن بالفكر جنبا الى جنب مع المادة ومن خلال عدة اعتبارات هى :

١ ـ تميز الانسان عن غيره من الكائنات الحية بالفكر وما يحتويه من تذكر ونسيان وتصور واسترجاع وقدرة على التحليل والتعليل والتفسير والاستنباط والقياس والاستقراء .

٢ ـ أن الفكر هو أداة اخراج المادة من العدم الى الوجود وانه سـبيل التعبير عن المادة وتوجيهها وترفيعها .

٣ ـ أن المادة فى غياب الفكر تصبح صماء لاطائل من ورائها .

(ب) الطبيعة الانسـانية :

طالما أن فلسفتنا التربوية الاسلامية تسلم بالمـادة والفكر كحقيقتين متلازمتين ، فان ذلك ينسحب على موقفها من الطبيعة الانسانية فهى تراها طبيعة مزدوجة من المادة والروح مصداقا لقوله تعالى :

« اذ قال ربك للملائكة انى خالق بشرا من طين ، فاذا سويته ونفخت فيه من روحى فقعوا له ساجدين » .

(ص : ٧١ ، ٧٢)

كما تؤمن فلسفتنا التربوية الاسـلامية بأن الطبيعة البشرية مزودة

باستعدادات الخير والشر ، الحق والباطل ، الجمال والقبح ، وانهـا تتشكل حسب أساليب التنشـئة التربوية التى تعيش فى اطـارها وحسب ماتسمح به قدراتها وامكاناتها واستعداداتها وفى ذلك يقول تعـالى :

« ونفس وما سواها فألهمها فجورها وتقواها ، قد أفلح من زكاها وقد خاب من دسـاها » .

(الشمس : ١٠)

« وما أبرىء نفسى ان النفس لأمارة بالسوء الا ما رحم ربى أن ربى غفور رحيم »

(يوسف : ٥٣)

كما تؤمن فلسفتنا التربوية الاسلامية بأن هناك فروقا فردية فى الطبيعة الانسانية مصداقا لقوله تعالى :

« لايكلف الله الا ما آتاها »

(الطلاق : ٧)

« أفمن كان مؤمنا كمن كان فاسقا لايستوون »

(السـجدة : ١٨)

وتؤمن ايضا بأن الطبيعة الانسانية لها قدراتها على البحث والتجريب والتحليل والتحقيق مصداقا لقوله تعالى :

« وكذلك نرى ابراهيم ملكوت السموات والأرض وليكون من الموقنين ، فلما جن عليه الليل رأى كوكبا قال هذا ربى فلما افل قال لا أحب الآفلين ، فلما رأى القمر بازغا قال هذا ربى ، فلما أفل ، قال لئن لم يهدنى ربى لأكونن من القوم الضالين ، فلما رأى الشمس بازغة قال هذا ربى هذا أكبر فلما أفلت قال ياقومى انى برىء مما تشركون ، انى وجهت وجهى للذى فطر السـموات والأرض حنيفا وما انا من المشركين » .

(الأنعام : ٧٥ ـ ٧٩)

جـ ـ المعـرفة :

يمكننا أن نقرر أن فلسفتنا التربوية الاسلامية تعترف بفاعلية كل من العقل والحواس معا كوسيلتين متعاونتين فى الكشف عن طبيعة المعرفة الانسانية ومكوناتها وحدودها وهو بذلك يرفض موقف أصحاب الفكر المثالى الذى يقصر المعرفة الانسانية على العقل وحده حيث يقـول أحد دعاته .

« اذا عقدنا موازنة بين مختلف التحديدات للميتافيزيقا فسوف يتضح لنا اتفاق الفلاسفة على طريقتين للمعرفة الأول قوامه الدوران حول الموضوع والثانى قوامه النفاذ الى داخله ، الأول يقف عند حد النسبى والثانى الى المطلق ، وهو لايعبر عنه لأنه تأمل عقلى خالص ورؤى مباشرة الى باطن الشىء ، انها الوحدة المباشرة بين الذرات والموضوع » كما انها ترفض موقف أصحاب الفكر المادى الذى يقصر المعرفة الانسانية على الحواس وحدها حيث يقول أحد دعاته .

« ان من حرم حاسة ، حرم بالتالى من الأفكار التى يمكن أن تترتب على انطباعات تلك الحاسة المفقودة ، فالأعمى لايعرف اللون والأصم لايعرف الصوت ، ورد البصر للاعمى والسمع للاصم ، يفتح لهما طريقا جديدا تنساب اليهما منه أفكار لم يكن لهما بها عهد من قبل » .

واذا كان أصحاب الفكر المثالى يرون أن المعرفة مطلقة لاحد لها واذا كان أصحاب الفكر المادى يرون أنها محدودة بحدود الواقع ، فان فلسفتنا التربوية الاسلامية ترى أن موقف كليهما موقف تعسفى ، فهى ترى أن المعرفة مطلقة فى مواقف ومحدودة فى مواقف أخرى ، ويتضح مطلقية المعرفة فى قوله تعالى : ـ

« وفى أنفسكم أفلا تبصرون » .

(الذاريات : ٢١)

« أفلا ينظرون الى الابل كيف خلقت والى السماء كيف رفعت والى الجبال كيف نصبت والى الأرض كيف سطحت »

(الغاشـــية : ٢٠)

كما يتضح محدودية المعرفة فى قوله تعالى : —
« ولا تقف ما ليس لك به علم ، أن السمع والبصر والفؤاد كل أولئك كان عنه مسـئولا »
(الاسراء : ٣٦)

د — القيم : —

تتضح النظرة التكاملية لفلسفتنا التربوية الاسلامية فى ازاء القيم حين تأخذ باقليم المطلقة من ناحية والقيم النسبية من ناحية أخرى دون أن تقتصر القيم على المطلقية وحدها أو النسبية وحدها وذلك على عكس دعاة القيم المطلقة الذين يمثلهم قديما أفلاطون وحديثا كانت دعاة القيم للنسبية الذين يمثلهم قديما بروتاجوراس وحديثا أصحاب الفلسفات الوضعية .

ان فلسفتنا التربوية الاسلامية ترى أن هناك قيما مطلقة نابعة من شريعتنا الاسلامية السمحاء كتلك المتعلقة بالتوحيد والتقوى والعمران والسعى الى كسب الرزق والاحسان والكرم والحلم والصدق ، كما أنها ترى أن هناك قيما نسبية مرتبطة بواقع الحياة اليومية كتلك التى تنظم علاقة الفرد مع نفسه مثل قيم الطهارة والنظافة والمسئولية الجسمية واشباع الدوافع الأولية والثانوية وتلك التى تنظم علاقة الفرد مع غيره مثل قيم الأخوة والتعارف والتضحية وتحمل المسئولية والولاء للجماعة والوفاء بالوعد . وتأسيسا على هذا كله يمكننا تحديد المبادىء التربوية العامة التى ينبغى أن تنبثق من هذه الفلسفة التربوية الاسلامية المقترحة وذلك على النحو التالى : —

١ — تنقية الثقافة العربية الاسلامية من الشوائب :

ومن أمثلة هذه الشوائب شيوع اللفظية وانتشار الخرافات الثقافية والسلبية فى مواجهة مشكلات الأمية والحد من أساليب الامتصاص الثقافى والاستعارة الثقافية والعمل على تحقيق وحدة الثقافة العربية الاسلامية وتحليل المعطيات الثقافية وترشيدها والسعى الى توصيل الخدمات الثقافية للمواطن نفسها بالقوة والمقدار بهدف الاطمئنان على أن محتوياتها نابعة من تراثنا الاسلامى الجيد والعمل على دعم وشائج

القربى بين أجهزة التثقيف وأدعية الارشاد والتوجيه على نحو متكامل بحيث يصبح التخطيط الثقافى أداة للتوازن الاجتماعى السليم ، ومواجهة مشكلات التخلف الثقافى من خلال الاجابة على العديد من الأسئلة مثل :

ـ كيف نوفر للناشىء تعليما يكون قادرا على مواجهة التخلف ؟

ـ ما هى التغيرات البنائية التى يجب أن تطرأ على تعليمنا الحالى ؟

ـ كيف يصبح التعليم قوة ايجابية فى حسم التناقضات التى مازالت مترسبة فى ثقافتنا العربية الاسلامية ؟

٢ ـ مواجهة سلبيات التعليم الحالية :

ومن امثلة هذه السلبيات الثنائية المصطنعة بين التعليم العام والتعليم الفنى وغلبة التعليم العام على التعليم الفنى وتخلف كثير من مناهجنا عن روح العصر ومتطلباته وغياب مبدأ الفرص المتكافئة بين الريف والحضر ، بين البنين والبنات ، بين الصغار والكبار بين التعليم الرسمى والتعليم مدى الحياة ، بين الجانب الكمى والجانب الكيفى بين الخدمات التعليمية لكل من الريف والحضر ، بين الحاجات والامكانات ، بين تكوين المواطن لذاته وتكوينه من أجل مطالب المجتمع العربى الاسلامى.

٣ ـ تحقيق الفرص المتكافئة بين الجميع :

لافرق فى ذلك بين غنى أو فقير ، سوى أو معوق ، صغير أو كبير ، فالكل سواسية والكل يستطيع أن يشارك فى تحديث الواقع وتقصيره حسب ماتسمح به قدراته وامكاناته واستعداداته .

٤ ـ ربط العمل التربوى بخطط التنمية :

وذلك فى ضوء الاعتبارات التالية : ـ

- يكتسب العمل التربوى مفهوما اقتصاديا نتيجة مايخلفه فى المواطن من صفات ومهارات وخبرات تشارك فى تنمية الواقع .

- أنه كلما زاد النمو التربوى فى مجتمع ما ، زاد بالتالى نموه الاقتصادى والعكس بالعكس .

- ان المورد البشرى هو اساس المورد الاقتصادى فلا تنمية اقتصادية فى غياب التنمية البشرية ، ولقد عبر عن ذلك أحد المهتمين باقتصاديات التعليم بقوله :

« ان التعليم هو احد اوجه الاستثمار فى المجتمع حيث يتضمن تنمية أهم مورد فى المجتمع وهو عقل الفرد وقدراته » .

٥ ـ ضرورة تحديث المناهج وتقصيرها :

وذلك فى هدى شريعتنا الاسلامية التى تتمثل فى قوله تعالى :

« ان الله لايغير مابقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم »

من ناحية وفى اطار العصر ومطالبه من ناحية أخرى .

٦ ـ تطوير طرق التدريس الحالية :

مازالت « الطريقة » السائدة فى مؤسساتنا التعليمية هى التلقين التى ترتكز على الحفظ والببغائية والتى شجبها الكثيرون من المربين المسلمين ، نذكر منهم على سبيل المثال حاجى خليفة حيث يقول فى موسوعته الشهيرة كشف الظنون عن أسامى الكتب والفنون :

« وأعلم أن كل من كانت عنايته بالحفظ أكثر من عنايته الى تحصيل الملكة لا يحصل على الحائل من ملكة التصرف فى العلم ولذلك نرى من حصل الحفظ لايحسن شيئا من الفنى »

ومغزى ذلك ان طريقة التدريس لم تعد طريقة تلقين بل مناقشة وتفكير وتحليل وتعليل واستنتاج .

٧ ـ مواجهة التمركز حول السمات الحضارية والعشائرية :

ونقصد بذلك أن كثيراً من قطاعات واقعنا العربى الاسلامى التى اعتراها تغير تربوى ظلت محتفظة بقيمها القديمة البالية وظلت هذه تشكل عائقا أمام عمليات التغير الثقافى المستهدف مما أدى الى ازدواجية الثقافة وتشتتها وانقسامها الى ثقافة حضرية وريفية وبدوية .

٨ — مواجهة تواجد جزر تنولوجية مغلقة :

وهى جماعات تمثل أتجاهات حضارية وثقافية ظلت منعزلة عن قطاعات المجتمع العربى الاسلامى فترة طويلة من الزمان حيث تحكمت مأثوراتها الثقافية وانماطها الميثولوجية فى عزلتها الحضارية على نحو ما هو معروف من اليزيدية والشبك والصائبة والدروز وغيرهم .

٩ — مواجهة التحدى الصهيونى :

ان التحدى الصهيونى هو تحدى حضارى بالدرجة الأولى مما يستلزم ضرورة اعادة النظر فى تعبئة مواردنا البشرية والمادية على أسس علمية مدروسة والسعى الجاد الهادف الى احداث تغيير جذرى فى بناء تعليمنا وركائزه وصيغه ووسائله ومحدداته واهدافه فى هدى شريعتنا الاسلامية من ناحية وروح العصر من ناحية أخرى لنكون اكثر قدرة على مواجهة هذا التحدى والتصدى له .

وفى ضوء هذه المحاولة فى وضع تصور منهجى لبناء فلسفة تربوية اسلامية ربما نكون قد وفقنا فى إثبات صحة الفروض التى قام عليها هذا البحث ، وربما تأكد لنا مدى الحاجة الملحة الى فلسفة تربوية اسلامية يمكن فى هدآها تنمية واقعنا والنهوض به .

أهمية الصياغة الإجرائية للأهداف الوجدانية

للدكتور صلاح الدين محمود علام
مدرس القياس والتقويم والاحصاء التربوى
كلية التربية ـــ جامعة الازهر

الهدف من هذا المقال هو القاء بعض الأضواء على احد الجـــوانب الهامة من سلوك الطلاب ، وهو الجانب الوجدانى ، واهمية صياغة الاهداف الوجدانية للمواد الدراسية صياغة اجرائية . ومما دعانى الى كتابة هذا المقال هو الاهتمام المتزايد من قبل علماء التربية وعلم النفـــس فى الآونة الأخيرة بالجانب الوجدانى للسلوك الذى طالما اهملناه فى مدارسنا ومعاهدنا التعليمية برغم تأثيره الواضح على فاعلية تعلم طلابنا ونموهم .

وقد ادركنا اهمية هذا الجانب بالاضافة الى غيره من الجوانب الأخرى مثل الجانب المعرفى والجانب النفسحركى فى لجنـــة صياغة الأهـــداف الاجرائية للمواد الدراسية فى مرحلة التعليم الأساسى المنبثقة من اللجنة الرئيسية لتطوير وتحديث التعليم فى مصر ، والتى يشرفنى اننى كنت أحد خبراء هذه اللجنة . وقد تمخضت أعمالها عن مجلدين هامين هما :

١ ـــ مجلد خاص بالأهداف الاجرائية لجميع المواد الدراســـية فى مرحلة التعليم الأساسى . وقد اشترك فى اعداد هذا المجلد اكثر من ٤٠ خبيراً ومتخصصا فى المناهج الدراسية والتقويم والقياس التربوى ممثلين لكليات التربية والمركز القومى للبحوث التربوية ووزارة التعليم .

٢ ـــ دليل تقويم التلميذ فى مرحلة التعليم الأساسى . وقد اشترك فى تأليف هذا المجلد ستة من أساتذة كليات التربية من بينهم كاتب هـــذا المقـــال .

وتعتبر الدراسات التى قدمتها هذه اللجنة من الدراسات الرائدة فى مصر التى تبناها المسئولون عن التعليم لتحديد الأهداف التعليمية فى مرحلة التعليم الأساسى بصورة اجرائية تتناول نواحى التعلم المختلفة بغرض تطوير المناهج والمقررات التعليمية فى ضوء متطلبات التعليم الأساسى . فاهتمامنا بالجوانب الوجدانية للسلوك يجعلنا فى حاجة الى تغيير نظرتنا للمواد الدراسية وطرق استخداماتها .

فالتعلم والمشاعر الانسانية مرتبطان ارتباطا وثيقا ولا يمكن اعتبارهما ثنائية . فكل طالب يتعلم شيئا يكون بالطبع لديه شعور ما نحو ما يتعلمه . فاذا كان التعلم الوجدانى ايجابيا فانه يثرى ما يتعلمه الطالب ويصبح سلوكه بناء . وهذا يدعونا الى اعادة النظر فى أفكارنا وممارساتنا للمواد الدراسية . فطالما اعتبرنا ولازلنا نعتبر المواد الدراسية نهاية فى حد ذاتها ، وننظر الى الطالب الممتاز على انه ذلك الطالب الذى استطاع تخزين أكبر قدر من المعلومات فى ذاكرته بصرف النظر عن مشاعره نحو هذه المعلومات أو كيفية توظيفها .

وهذا لا يعنى التقليل من قيمة واهمية المعلومات المستقاة من المواد الدراسية ولكن يعنى اننا يجب أن نراعى العلاقات القائمة بين هذه المعلومات التى تتجمع لدى الطالب وشخصيته كفرد متميز . فمثلا يجب على المعلم ان يجذب الطالب الى المادة الدراسية ويجعله واعيا بأهميتها فى البيئة التى يعيش فيها حتى ينمى لديه اتجاها ايجابيا نحو هذه المادة . فالخطأ الشائع فى معظم مناهجنا هو اننا نبدأ بالمواد التعليمية والتى تعتبر ادواتا للتعليم وليست النتاج أو الحصيلة المرجوة من التعيلم .

بمعنى اننا نختار أدواتنا التعليمية قبل أن نعلم كيفية توظيفها أو الافادة منها . كما اننا لا نهتم كثيرا فى مناهجنا التعليمية بمشاعر الطلاب اى بالجانب الوجدانى للسلوك .

الجانب الوجدانى للسلوك :

عندما نسأل شخصا ان يفسر لنا ماذا يعنى بالمصطلح « وجدان Affect » فانه ربما يقول ان السلوك الوجدانى هو ذلك السلوك

غير المعرفى . Non-Cognitive الذى يعكس ميول وتذوق واتجاهات وقيم وتكيف الطالب .

وبالرغم من ان هذا التعريف لا يعتبر تعريفا كاملا الا أنه يساعد المربين فى التمييز بين السلوك الوجدانى والسلوك المعرفى الذى يستغرق جل اهتمام المعلمين . ولكن عندما نحاول تعريف الوجدان بصورة اكثر توضيحا فان هذا يتطلب اعادة تعريف المفاهيم السابقة وهى الميول والتذوق والاتجاهات والقيم والتكيف .

١ ـ الميول Interests :

هي شرط ادراكى Perceptual Condition يضم الوعى أو الشعور المعرفى والوجدانى معا فى نمط معين من المشاعر . ومن الممكن أن تكون هذه المشاعر اما مؤقتة أو دائمة ، وهذا يعتمد على كم وكيف الخبرة التى أدت الى هذه المشاعر . ومصطلح « الميل » هو نوع من المتغير المتصل الذى ربما تتغير فيه مشاعر الميل تغيرا منتظما علي حسب الظاهرة المرتبطة بها.

٢ ـ التذوق Appreciation :

هو الوعى الانفعالى Emotional Awareness بأهمية شيء أو موضوع ما. ويشير التذوق الى الاهتمام بأهمية أو قيمة هذا الشيء أو الموضوع . ويمكن الاستدلال على التذوق من استجابة الشخص لجزء أو جانب من هذا الشيء أو الموضوع أو للموضوع بأكمله .

٣ ـ الاتجاهات Attitudes :

هناك تعريفات متعددة للاتجاهات بعضها يهتم بالنواحى العصبية النفسية للاستجابات ، والبعض الآخر يهتم بالتقرير اللفظى عن المشاعر والانفعالات . فالنوع الأول من التعريفات يعتبر الاتجاه هو حالة استعداد عصبى نفسى تنظمه الخبرة ويؤثر على استجابات الفرد لجميع المواقف والموضوعات المرتبطة بها .

ولكن نظرا لأنه لا يوجد اتجاه واحد يشمل جميع المواقف أو الموضوعات او الأشخاص بل ان كل متغير معين ربما يؤدى الى انفعالات خاصة به لدى

الطالب ، وربما تختلف هذه الانفعالات فى درجة ايجابيتها أو سـلبيتها ، فان السلوك الناتج عن أى اتجاه سوف يتحدد جزئيا على الأقل بالشروط الموجودة وقت ظهور المثير وفى اطار الظروف التى ظهر فيها .

٤ ـ القيم Values :

تتكون القيم من تجمع ميول الشخص وتذوقاته واتجاهاته المرتبطة بظواهر مختلفة . وتحتاج القيم الى وقت طويل لكى تتكون وتتشكل . ومن أمثلة القيم : التسامح الاجتماعى ، التطلع العلمى ، والمعايير الخلقيـة . ومن الناحية التربوية فان القيم تنمو وتتكون وتتعلم عن طريق ما نقوله وما نلاحظه وما نفعله فى البيئة المحيطة بنا . وهذا يؤكد أهمية المناقشات والتفاعلات التى تتم داخل الفصل الدراسى بين الطلاب والمعلم وفيما بينهم فى تشكيل وتكوين القيم .

٥ ـ التكيـف Adjustment :

ونقصد به مواءمة الشخص للبيئة التى يعيش فيها بحيث يمكنه التعامل بفاعلية أكبر مع هذه البيئة . ولهذا التكيف أو لهذه المواءمة جوانب انفعالية وشخصية واجتماعية وغيرها .. ولذلك يجب تحديد الاطار المرجعى الذى يمكن أن نرتكز عليه عند تطبيق مفهوم التكيف ..

من هذه التعريفات يتضح ان الميول تمثل مشاعر اقل قوة وثباتا من غيرها من المشاعر مثل الاتجاهات . والاتجاهات اقل قوة وثباتا من القيم . ولذلك يمكن ترتيب هذه المشاعر فى تنظيم هرمى .

ومما لا شك فيه أن هذه المشاعر تؤثر بدرجة كبيرة على أداء الطالب فى أى نشاط يقوم به على أن تكون هذه المشاعر قوية نسبيا . ويسـهل تعديل المشاعر الضعيفة عن المشاعر القوية ، فالاخيرة تحتاج الى مثيرات كافية ومناسبة لتعديلها .

العلاقة بين الجوانب الوجدانية والمعرفية والنفسحركية :

قسم بلوم Bloom وكراثول Krathwohl الأهداف التربوية الى ثلاثة مجالات أو جوانب هى : المجال المعرفى ، والمجال الوجدانى ، والمجال

النفسحركى . ويتصل المجال المعرفى بمستويات المعرفة من تذكر وفهم وتطبيق وتحليل وتوليف وتقويم . ويتصل المجال الوجدانى بالميول والتذوق والاتجاهات والقيم والتكيف . ويتصل المجال النفسحركى بالمهارات الحركية البسيطة نسبيا مثل الكتابة على الآلة الكاتبة او المشى ، كما يتصل بالمهارات الاكثر تعقيدا مثل التخاطب والكتابة والرسم وما الى ذلك .

وبالرغم من أهمية تكامل هذه المجالات الثلاثة عند تصميم نموذج للتعلم الا اننا سنركز اهتمامنا فى هذا المقال على المجال أو الجانب الوجدانى .

فمن بين أهداف معظم المواد الدراسية اهداف تتصل بالجانب الوجدانى. ولكن المشكلة التى تواجه كثيرا من المربين هى كيفية صياغة هذه الأهداف وتحقيقها فى سلوك الطلاب وتقويمها . وفى الحقيقة فان صياغة الأهداف فى هذا الجانب تختلف الى حد ما عن صياغة الأهداف فى الجانب المعرفى لصعوبة ملاحظة وقياس المشاعر الانسانية والانفعالات الوجدانية . فالأهداف التعليمية الوجدانية يجب أن تؤدى الى تغيرات فى سلوك الطالب ، ولكن هذه التغيرات تكون داخلية مما يجعل من الصعب ملاحظتها وقياسها .

ولكن الطريقة الوحيدة لتحديد وتقويم ما اذا كان الطالب قد اكتسب نمطا انفعاليا معينا هو أن نلاحظ هذا السلوك فى موقف محدد . فالمشكلة هنا هى انه عادة توجد فجوة بين السلوك الذى نقبله ليكون بمنزلة مؤشر أو دليل على تحقق هدف وجدانى معين والهدف ذاته . أى أنه ربما لا يمكننا اقتراح وتحديد انماط سلوكية متفق عليها لتكون بمنزلة دليل على تحقق هدف وجدانى معين . وتسمى هذه الفجوة « الفجوة الوثوقية Credibility Gap » .

وتخف حدة هذه الفجوة قليلا فى الجانب المعرفى . فربما يطلب من الطالب اختيار اجابة واحدة صحيحة من بين مجموعة معطاة من الاجابات ، فاذا اختار الاجابة الصحيحة نفترض أن الهدف المطلوب قد تحقق ، برغم اننا لا نكون واثقين تماما من أن سلوك الطالب وهو اختيار الاجابة الصحيحة هو بمنزلة دليل قاطع على تحقق الهدف .

ولكن هذه الفجوة تتلاشى فى الجانب النفسحركى . فعندما نطلب من الطالب أن يسلك سلوكا معينا أو يبرهن على قدرته على أداء مهارة معينة فان سلوك الطالب يكون دليلا فعليا على تحقق الهدف وهو أداء المهارة المطلوبة .

واتساع هذه الفجوة فى الجانب الوجدانى هو الذى يؤدى الى مشكلات عند صياغة الأهداف الوجدانية كما أنها تؤدى أحيانا الى صياغة أهداف تافهة لا تمثل الأهداف المرجو ملاحظتها فى سلوك الطلاب .

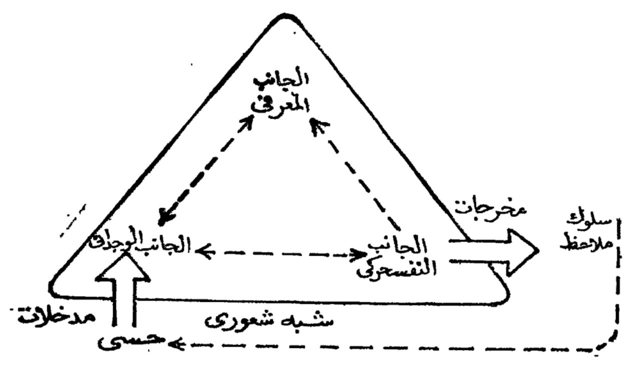
وربما يكمن الفرق الرئيسى بين الجانبين المعرفى والنفسحركى من جهة ، والجانب الوجدانى من جهة أخرى فى الفرق بين ما يستطيع الطالب أن يفعله ، وماذا سيفعله فى المستقبل بمعنى أنه فى الجانبين المعرفى والنفسحركى نفترض أن الطالب ربما لا يكون قادرا فعلا على تحقيق هدف معين ، بينما فى الجانب الوجدانى نفترض أن الطالب يمكنه تحقيق الهدف ولكنه ربما لا يفضل أن يسلك السلوك المرتبط بالهدف بمحض ارادته . ولكن هذا لا يعنى أن الأهداف الوجدانية لا يمكن صياغتها بطريقة اجرائية ، وانما يعنى أنه يجب التفكير فى السلوك الذى يمكن أن نستدل منه حقيقة على تحقق الهدف الوجدانى عند الطلاب .

ومن الخطأ أن نعتبر أن سلوك الطالب ينتمى الى أحد الجوانب الثلاثة دون غيرها . فالطالب يسلك ككل متكامل ، وعزل السلوك أو تصنيفه فى أى من هذه الجوانب هو لمجرد تيسير صياغة الأهداف .

وفى هذا يذكر كراثول Krathwohl : « فى جميع مستويات المجال الوجدانى يكون للاهداف الوجدانية جانب معرفى » .

نموذج للتعلم :

كى تتضح العلاقة والتفاعل القائم بين الجوانب السلوكية الثلاثة بدرجة أكبر ربما يكون من الأفضل تصور نموذج للتعلم مبنى على هذه الجوانب جميعا كالآتى :



فالخط الأسفل المنقط يمثل العائق أو الحاجز الذى يفصل بين شبه الشعور أو الحس الباطن والشعور . فالشخص لا يمكنه ادراك المثير بطريقة شعورية ما لم ينفذ المثير أو يخترق هذا الحاجز وهو ما يسمى بمستوى الوعى Level of Awareness . فاذا ما نفذ المثير من هذا الحاجز واصبح العقل واعيا بالمثير عندئذ يبدأ النشاط المعرفى ، ويقرر الفرد أثناء ذلك ما اذا كان مهتما بالمثير أم لا .

وتعتبر هذه المرحلة من المراحل الأساسية فى عملية التعلم . فاذا ما قرر الطالب أنه غير مهتم بالكشف عن المثير أكثر من ذلك فان عقله الواعى ربما يتجه الى مثيرات أخرى تثير اهتمامه بدرجة اكبر . واتخاذ مثل هذا القرار يتضمن حكما قيميا من جانب الطالب . والسلوك الذى يؤدى اليه اتخاذ هذا القرار يسمى عادة « حب الاستطلاع Curiosity » اى معرفة المزيد عن المثيرات الأخرى . فاذا ما استمر الطالب فى الانتباه الى المثير فان حب الاستطلاع يصبح ميلا Interest . وأثناء استمرار هذا النشاط العقلى سواء كان بطريقة شعورية أم شبه شعورية تحدث الاستجابات النفسحركية . وتفاعل الجوانب الثلاثة للشعور يسمى « التفكير Thinking » .

فاذا مرت فى خبرة الفرد أثناء هذا التفاعل معلومات جديدة امكنه تخزينها فى ذاكرته فاننا نستطيع القول ان التعلم قد حدث .

وهذه العملية لا تحدث بالطريقة نفسها مع جميع الطلاب بل وربما تختلف بالنسبة لفرد واحد فى أوقات مختلفة .. اذ انه من الخطأ بناء أو تصور نموذج للتعلم لا يسمح بهذه التغيرات بين الأفراد فى عملية التعلم . فهذا النموذج هو مجرد نموذج يوضح تفاعل الجوانب السلوكية الثلاثة .

اهمية الصياغة الاجرائية للاهداف الوجدانية :

ان ضرورة توجيه عملية التعلم وتقويم نواتج هذه العملية يتطلب صياغة معينة لهذه النواتج . والطريقة العملية لتحديد السلوك الذى يمكن ملاحظته ملاحظة مباشرة ويكون بمنزلة دليل على تحقق هذه النواتج هو الصياغة الاجرائية (السلوكية) لنواتج التعلم المطلوبة .

وقد شاع استخدام الأهداف الاجرائية فى كثير من الدول المتقدمة كرد فعل للغموض الذى سيطر على الأهداف التربوية فيما مضى ، ونقصد بذلك عدم الوضوح فى توصيل أهداف التعليم للطلاب واولياء الأمور بل والمعلمين مما جعل العملية التعليمية كرحلة غير محددة المسار يبذل فيها كثير من الجهد ولكنها تكون قليلة الفائدة . ونحن لا ننكر صعوبة تحديد الأهداف الاجرائية فى بعض المواد الدراسية وبخاصة فى الجانب الوجدانى . اذ تختلف الأهداف الاجرائية فى درجة تحديدها وسهولتها ، فمثلا يسهل صياغة الأهداف الاجرائية فى مهارات الأداء البسيطة التى تتطلب خطوات محددة وهى ما تسمى بالأهداف المغلقة Closed-Loop Objectives مثل تدريب الأطفال على القراءة او الجمع والضرب او استخدام آلة حاسبة. ولكن يصعب تحديد الأهداف الاجرائية فى الأمور الأكثر تعقيدا مثل تنمية القدرة على التفكير وادراك العلاقات والاستنباط . ويزداد الأمر صعوبة عند صياغة الأهداف الاجرائية المرتبطة بالمشاعر . فهنا تعتمد النواتج المطلوبة على الموقف المعين ، ويمكن أن تتباين هذه النواتج بتباين عدد المواقف التى تصفها الأهداف . ولذا تسمى مثل هذه الأهداف بالأهداف المفتوحة Open-Ended Objectives .

ويمكن التغلب على هذه المشكلة وهى مشكلة تعدد المواقف وتباينها بتجديد وتعريف الموقف المعين أو المشكلة المطروحة تعريفا دقيقا . وهذا النوع من الأهداف هو ما سنهتم به عند مناقشتنا لكيفية الصياغة الاجرائية للاهداف الوجدانية فى عدد لاحق من صحيفة التربية ان شاء الله .

تطوير مناهجنا في ضوء فكر بياجيه وما بعده (١)

الدكتور فيليب اسكاروس
بالمركز القومى للبحوث التربوية

ينطلق كل من : جان بياجيه ، وجيروم برونر ، ودافيد أوزوبيل من منطلقات مختلفة ، وانتهوا الى مخرجات متباينة هى :

١ ــ نموذج بياجيه الرباعى Quadrute Paradigm

٢ ــ نموذج برونر الثلاثى Triad Paradigm

٣ ــ نموذج أوزوبيل لمنظمات ترقية المفاهيم Advance Organizers

وتجيب هذه الدراسة عن ثلاثة تساؤلات رئيسية هى :

ــ ما هى معالم فكر كل من بياجيه وبرونر وازوبيل ؟

ــ كيف يمكن التوفيق بينها بالدرجة التى تفيد عملية تطوير المناهج ؟

ــ ما مدلول ذلك فى تطوير مناهج التعليم المصرى ؟

نموذج بياجيه الرباعى :

وصل بياجيه باستخدام منهج انثربولوجى الى أن النمو العقلى للانسان لابد أن يمر خلال أربع مراحل هى :

١ ــ مرحلة الادراك الحسى الحركى (صفر ــ ٢ سنتان) Sensori-Motor يكون تفكير الطفل فى هذه المرحلة متصلا بكل ما هو محسوس ، وترتبط معرفته بكل ما يؤديه بنفسه ، ويخبره فى ممارساته ولعبه ، كما يصعب عليه التركيز فى التفكير فى موضوع بذاته لمدة طويلة .

٢ ــ مرحلة ظهور الترميز (٢ ــ ٧ سنوات) Pre-Operational

تظهر قدرة الطفل على اعطاء رموز لغوية لمشاهداته وإحاسيسه فى نهاية السنة الثانية وبداية السنة الثالثة من عمره كما يستطيع ترتيب الأشـياء وتقسيمها فى ضوء أهداف بسيطة قريبة المنال ، بالاضافة الى أن غالبيـة أوجه نشاطه تتمركز حول ذاته .

٣ ــ مرحلة العمليـات المحسـوسة (٧ ــ ١٢ سـنة) Concrete Operations تبدا قدرة الطفل على التفكير المنطقى فى نهاية السادسة من عمره وأوائل السابعة منه ، كما يستطيع التصور فى ثلاثة أبعاد مع ادراكه لمفهوم العدد ، بالاضافة الى قدرته على الاستدلال العقلى المقيد بالأشياء الموضوعية والخبرة الحاسية ، ويكون هذا الاسـتدلال ايجابيا تقدميا أو سلبيا نكوصيا عكسيا فى ضوء أغراض يكون على وعيبها .

٤ ــ مرحلة التفكير المنهجى (١٢ــ١٥ سنة) Formal Operatioms

تبدأ قدرة الطفل على التجريد فى أواخر الثانية عشرة من عمره وأوائل الثالثة عشرة منه ، كما يستطيع تكوين تأملات عقلانية Speculations فى ضـوء تفكير منهجى يتضمن فرض الفروض وتمحيصها ، واستبعاد غير الملائم منها واستبقاء الصالح فيها ثم التعميم والتنبؤ ، بل قد يتمكن من التحكم . بالاضافة الى ذلك قد يهيم بخياله فى مجردات من رموز وأفكار لا تمت بصلة الى الواقع الذى يعيشه الا الصلة بمثيراتها الأولى .

واذا كان هذا النموذج الرباعى قد أفاد فى ترتيب محتوى المنهج بما يتلاءم وعمر التلاميذ ، الا أن الأبحاث الميدانية اثبتت قدرة الأطفال الصغار على التفكير المجرد قبل بلوغهم السن الذى حدده بياجيه ومن هنا أتت أهمية مخرجات بحوث برونر وأوزوبيل .

نموذج برونر الثلاثى :

يقر برونر أن كل فرد لديه ثلاثة أساليب للنمو المعرفى هى :

١ ــ التفكير التقريرى Enactive :

حيث يصف الفرد ما يشاهده ــ كما هو ــ ويقر بما هو ملموس دون

اضافة أو حذف أو تعديل أو اختصار فى ضوء عمليات العقل التحليلية والتركيبية والنقدية ... الخ .

٢ ـ **التفكير التصورى** Iconic :

وهذا الأسلوب ارفع من سابقه لأن الفرد يصف ما يشاهده مع اضافة صور عقلية تؤدى الى الاطناب أو الاختصار او التوضيح أو التعتيم .

٣ ـ **التفكير الرمزى** Symbolic :

وهو أعلى صور التفكير ، حيث يستطيع الفرد أن يجرد الصفات والأفكار ، ثم يصوغها فى أرقام أو الفاظ ، ثم يفكر فى هذا الاطار التجريدى مغتربا عن الواقع .

واذا كان كل طفل يتمتع بالنماذج الثلاثة للتفكير الا أن أحدها قد ينمو أكثر من غيره وفق أربعة عوامل هى درجة نضج المتعلم ، ومقومات شخصيته ، وطبيعة العمل الذى يمارسه ، والمناخ الثقافى الذى يعيش فيه ، وبوساطة أساليب التعليم الجيد يمكن تنمية قدرة التفكير الرمزى مهما يكن عمر الطفل ، وبذلك أبرز برونر أهمية لماذا وكيف نعلم المعرفة أكثر من أهمية ماذا نعلم ؟ فعنده أننا نعلم الطفل لا يكون دائرة معارف متنقلة ، ولكن ليكون شخصية قادرة على التفكير بذاته ولذاته ولغيره ، على أن ترتكز عملية التعليم على أربعة ركائز تكون معالم نظريته وهى :

١ ـ مراعاة الاستعدادات القبلية التى توجه المعلم الى استخدام أسلوب دون آخر فى تدريسه .

٢ ـ بناء جسم المعرفة فى منظومة تسهل عمليتى التدريس والتعلم .

٣ ـ جعل عملية التعليم متتابعة بما يناسب درجة نضج المتعلم بحيث تنمو أساليب التفكير الثلاثة المذكورة فى نموذجه .

٤ ـ تعزيز عملية التعلم بحوافز داخلية لدى المتعلم وذلك فى ضوء انسب وقت واصلح أسلوب .

تبدو نقطة ناقصة فى نموذج برونر ، وهى شكل العلاقة بين وحدات

نموذجه الثلاثى ، فهل هى منفصلة كقوالب الطوب أم هناك رابطة (اسمنت) بينها ؟ وقد عمل أوزوبيل على سد هذا النقص .

نموذج أوزوبيل لمنظمات ترقية المفاهيم :

يرى هذا النموذج أن من الواجب أن تبدأ عملية التعلم بالتعرف على بنية المتعلم المعرفية ، والتعرف على ما فيها من مفاهيم شاملة تتضمن مفاهيم جزئية مصنفة بدقة Subsumer ، ثم تزويده بعد ذلك « بمنظم لترقيـــة المفاهيم » يعمل على نقل المفهوم الجديد الى وضع مناسب فى خريطـــة المفهوم الشامل المصنف . فاذا كان (حيوان) هو منظم لترقية المفـــاهيم لدى الطفل فانه يوظفه فى تسكين وأرساء Anchor المفاهيم الجديدة الخاصة بالدجاج والأوز والبط والبقر والثيران والخراف ... الـــخ فيضعها فى خانة الحيوان فى بنيته المعرفية ، ولا يضعها فى خانة (النبات) أو (الجماد) أو (الطاقة) ، ولا تضاف المعلومة الجديدة الى خريطـــة المفهوم الشامل المصنف كاضافة قطعة حجر فى جدار ولكن يحدث بين القـــديم والجديد تكامل توفيقى Integrative Concipiation كما يحدث ترقية وتوضيح متميز لكليهما Progressive Differentiation أما إذا لم يكن لدى المتعلم منظم لترقية المفاهيم ، فان المادة التى يدرسها تصبح مفككة سريعة النسيان ، وقد تحدث عملية للتعلم الآلى المسمى (الصم) Rote بدلا من التعلم ذى المعنى الأكثر ثباتا وفعالية ، وبخاصة اذا روعيت محددات التعلم Leazning set وهى الاستعدادات القبلية والحماسة فى بذل الجهد لربط المعلومة الجديدة بخريطة المفاهيم الشاملة المصنفة لدى المتعـــلم وباستخدام منظمات ترقية المفاهيم التى قد تسمى : كبارى المعـــرفة Cognitive Bridges التى تربط بين القديم والجديد وبين انماط التفكير الثلاثة عند برونر .

الربط بين نماذج بياجيه وبرونر وأوزوبيل :

مع الوعى باختلاف منطلقات وأهداف كل من بياجيه وبرونر واوزوبيل، فان المحاولة هنا تقتصر على ربط بعض مخرجات نظرياتهم بأسلوب انتقائى Eclectio كدعم نظرى لعمليات تطوير المناهج . ولنبدأ فى هـــذه المحاولة بالنموذج الأخير وننتهى بالنموذج الأول :

١ — فمن نموذج أزوبيل نأخذ فكرة بدء عملية التعلم بما نعرفه عن بنية المتعلم المعرفية وضرورة وجود منظمات لترقية المفاهيم حتى يكون التعلم ذو معنى وليس تعلما بالصم .

٢ — ونأخذ من نموذج برونر فكرة ان المتعلم مزود بالأنماط الثلاثة للتفكير وهى النمط التقريرى والتصورى والرمزى ، ونعمل على تنميتها جميعا باستخدام منظمات ترقية المفاهيم عند أوزوبيل ، ومستفيدين بركائز نظرية التعلم عند برونر .

٣— نعتبر مقومات المراحل الأربع عند بياجيه كمجرد خصائص عامة يمر بها غالبية الأطفال مع الاعتراف بوجود الفرائد منهم (أى المتقدمين أو المتخلفين) . على الا ينظر الى مراحل بياجيه كصكوك ثابتة ، بل تبذل جهود خلال دعوة برونر واوزوبيل لنقل خصائص مراحل النمو الأعلى الى مراحل النمو الأدنى بأساليب التعلم الجيدة .

مدلول هذه النظرة التوفيقية فى تطوير مناهجنا :

يتم تطوير مناهجنا فى مصر على أساس الاستفادة من الخبرة (الواسعة) لأعضاء اللجان المسئولة عن هذه العملية ، ولكن هذه الدراسة تقترح أسلوبا آخر يتسم بالموضوعية ويرتكز على قواعد علمية اخرى ومخلصها :

١ — على أساس نموذج أوزوبيل يتم الآتى :

(أ) تقدير مستوى تعلم كل مادة دراسية بوساطة اختبارات مرجعية الهدف Objective-Referenced Tests .

(ب) تحليل مضمون المقررات التى تدرس لاستخلاص منظمات لترقية المفاهيم . وقد وجد فى مناهجنا المصرية أن عدد هذه المنظمات لا يتعدى ستة فى كل من خواص المادة والحرارة وقواعد اللغة العربية حتى نهاية المرحلة الثانوية العامة .

٢ ــ على أساس نموذج برونر يتم الآتى :

تصميم أساليب تكنولوجيا التعليم الرخوة Soft التى تتمشى والخطوتين السابقتين ، بمعنى يقوم مصريون بتصميم وســـائط وتكنولوجيا تعليمية تتناسب ومستوى تعلم التلاميذ وتتلاءم ومنظمات ترقية المفـــاهيم وتستعين بالخامات المحلية الى اقصى درجة ممكنة ودون اغفال لما وصلت اليه هذه التقنيات فى الدول الأخرى .

٣ ــ على أساس نموذج بياجيه ، يتم التجريب على مراحل عمرية مختلفة لكل من المضمون المقترح والتكنولوجيات المرافقة له .

٤ ــ فى ضوء الخطوات السابقة ، توضع المناهج الجديدة وتعمم على جميع مدارس الجمهورية ، على أن تتم متابعتها وتطويرها باستمرار .

مشكلات التدريب الميدانى التى تواجه هيئة التدريس

للدكتورة زينب على محمد عمر
أ. م. بكلية التربية الرياضية للبنات بالقاهرة

تعتبر مادة التدريب الميدانى حقلا تجريبيا تنصهر فيه كافة المعارف التى تتلقاها الطالبة أثناء دراستها بالكلية حيث توضح مدى قدرتهـــا على الافادة من المعلومات التى اكتسبتها من خلال دراستها بالكلية وتحويلها من الاطار النظرى الى الواقع العملى الملموس . ونتيجة لما لها من أهمية بالغة فى اعداد الطالبة لمواجهة الحياة العملية المستقبلة فقد حددت لها يومان من كل أسبوع لكل من طالبات الصفين الثالث والرابع وذلك بالمدارس الابتدائية والاعدادية والثانوية على التوالى ، كما حددت أيضا فترة التدريب المتصل بعد اجازة نصف السنة مباشرة تمتد حوالى شهرا لطالبات الصف الرابع وثلاثة أسابيع لطالبات الصف الثالث ، هذا بالاضافة الى أن درجة التربية العملية فى الخطة الدراسية بالكلية مائتا درجة وهذا يعتبر أعلى معـــدل للدرجات بالنسبة لأية مادة دراسية ، كما أسندت مهمة الاشراف فى هذا المجال الى اعضاء هيئة التدريس بالكلية .

ومن الطبيعى أن يتخلل هذا الميدان بعض الصعوبات والمشكلات التى تواجه أعضاء هيئة التدريس المشرفين على المجموعات الخاصة بالتدريب الميدانى بالمدارس المختلفة والتى تنحصر فى النقاط التالية :

— اسس التنظيم الادارى فى التدريب الميدانى .

— نظام الامتحان ووضع الدرجة .

— طرق التدريس والتنظيمات المستخدمة فى انواع الدروس المختلفة.

ـ البرنامج التنفيذى للمراحل السنية المختلفة .

ونظرا لما لهذه الفترة العملية من اهمية بالغة فى اعداد الطالبات مهنيا فاننا نجد أنه من الضرورة العمل على دراسة أهم الصعوبات التى تواجه أعضاء هيئة التدريس خلال فترة التدريب الميدانى لوضعها موضع التنفيذ فى اطار العمل الجدى لرفع معدلات الانتاجية للطالبات خلال هذه الفترة .

ومن أهم النتائج التى توصلت اليها الدراسات السابقة هى :

ـ حصر بعض المشكلات التى تواجه طالبات كلية التربية الرياضية فى التدريب الميدانى .

ـ تصميم بطاقة لتقويم الطالب فى التدريب الميدانى يستخدمها المشرف وأخرى مشابهة يستخدمها الطالب للتقويم الذاتى .

وفيما يلى عرض للحلول المقترحة بالنسبة للمشكلات التى تواجه أعضاء هيئة التدريس فى مادة التدريب الميدانى :

ـ أن يتراوح عدد الطالبات فى كل مدرستين ما بين ٤ : ٦ طالبات ، مع أستمرار المشرفة فى المدرسة نفسها طول العام الدراسى وتتم عملية تبديل الطالبات من مدرسة لأخرى بعد اجازة نصف السنة مباشرة .

ـ أن يتم توزيع طالبات الصف الثانى فى التربية العملية بالمرحلة الابتدائية .

ـ أن يتم توزيع طالبات الصف الثالث فى التربية العملية بالمرحلة الاعدادية .

ـ أن يتم توزيع طالبات الصف الرابع فى التربية العملية بالمرحلة الثانوية .

ويفضل أن تكون الفترة الزمنية المحددة للتمرين الطويل ثلاثة أسابيع للصف الثالث وأربعة أسابيع للصف الرابع .

— يعتبر تمرين الطالبات بالكيلة على المواد العملية هو انسب الحلول المقترحة لاستمرار العملية التعليمية بدلا من استمرارهن فى التربية العملية الاسبوعية بعد التمرين المتصل .

— يفضل امتحان الطالبة فى آخر العام الدراسى فى درسين مختلفين على أن تكون درجة أعمال السنة من ١٢٠ درجة وامتحان آخر العام من ٨٠ درجة فقط وأن يتم توزيعها على النحو التالى :

العنصر	درجة أعمال السنة	درجة امتحان آخر العام
تحضير واعداد الدرس	٢٠	١٠
تنفيذ واخراج الدرس	٥٠	٤٠
الشخصية	٣٠	٢٠
النشاط المدرسى	١٠	١٠
المواظبة	١٠	—
المجموع	١٢٠	٨٠

— بالنسبة لطرق التدريس والتنظيمات المستخدمة فى انواع الدروس المختلفة يمكن استخدام الطريقة التقليدية باستخدام أدوات صغيرة فى الجزء الأول من الدروس بدرس التمرينات والجمباز يليها الطريقة التقليدية بدون استخدام ادوات .

— يعتبر التنظيم الدائرى افضل طريقة يمكن استخدامها فى درس الألعاب والعاب القوى يليها الطريقة التقليدية بدون استخدام أدوات .

— بالنسبة للبرنامج التنفيذى المستخدم فى المراحل التعليمية المختلفة يعتبر البرنامج التنفيذى الخاص بالمرحلة الاعدادية مناسبا لاحتياجات هذه المرحلة ، أما البرنامج الخاص بالمرحلة الابتدائية والثانوية فيحتاج الى بعض التعديل والتطوير .

— أن تقوم الطالبة بالتدريس طبقا للبرنامج التنفيذى الخاص بالمرحلة.

ـ أن يكون الدرس تكملة لما تقوم المدرسة بتدريسه فى الفصل .

ويمكن أن نجمل أهم التوصيات لهذه الدراسة فيما يلى :

ـ أن تعدل خطة التربية العملية بما يتلاءم ومقتضيات الحاجة والاتجاهات المستحدثة التى ثبت فاعليتها من خلال هذه الدراسة .

ـ أن يضع قسم طرق التدريس توجيهات عامة وخاصة لتنفيذها على مستوى طالبات الكلية فى التربية العملية .

ـ ضرورة توحيد المفاهيم السائدة فى مجال التدريب الميدانى والجوانب التى يتم على أساسها تقويم الطالبة فى هذا المجال بين المشرفات على هذه المادة .

ـ قيام قسم طرق التدريس بدراسة أحدث ما وصلت اليه الدول المتقدمة فى هذا المجال واستخلاص أنسب الطرق التى تتفق والبيئة المصرية الخاصة بمستوى تقويم برامج التربية الرياضية بكافة المراحل التعليمية المختلفة .

ـ تطبيق الطريقة التقليدية باستخدام أدوات صغيرة فى درس التمرينات والجمباز يليها الطريقة التقليدية بدون استخدام أدوات ، تطبيق التنظيم الدائرى فى درس الألعاب والعاب القوى يليها الطريقة التقليدية بدون استخدام أدوات صغيرة .

ـ ضرورة توحيد المفاهيم السائدة فى مجال التدريب الميدانى والجوانب التى يتم على اساسها تقويم الطالبة فى هذا المجال بين المشرفات على هذه المادة .

ـ قيام قسم طرق التدريس بدراسة أحدث ما وصلت اليه الدول المتقدمة فى هذا المجال واستخلاص أنسب الطرق التى تتفق والبيئة المصرية الخاصة بمستوى تقويم برامج التربية الرياضية بكافة المراحل التعليمية المختلفة .

النشاطات الرياضية المنتظمة
وأثرها على السمات الشخصية للمعوقين

للدكتورة كريمان عبد المنعم سرور
أ. م. كلية التربية الرياضية للبنات بالقاهرة

مقــــدمة :

تهتم الدول فى جميع أنحاء العالم بالمعوقين ، ومنها مصـــر حيث تم انشاء الكثير من المعاهد والمراكز لتأهيل المعوقين ، وتوج هذا الاهتمام بانشاء جمعية الوفاء والأمل (١٩٧٦) لرعايتهم والعناية بهم وتأهيلهم نفسيا وبدنيا واجتماعيا ، والتعامل مع كل معوق كوحدة قائمة بذاتها مع الاعتراف بقدرته على التوافق مع أى عمل يتاح له حتى يصبح هذا الفرد فى مســـتقبله منتجا معتمدا على نفسه . ومن ضمن هذه الخدمات التأهيلية التى تقدم للمعوق التمرينات الرياضية ، وتستخدم هنا كوسيلة علاجية أو تأهيلية ، أو تمارس بشكل غير منظم لمن يرغب كنشاط ترويحى ، كما أن هناك مجموعة صغيرة تمارس النشاط الرياضى المنظم وهم المشتركون فى الفرق الرياضية التى تشترك فى الدورات الرياضية الدولية للمعوقين . ولمـــا كانت النشـــاطات الرياضية الجماعية تساهم بقدر كبير فى التكوين البدنى للفرد العادى فهى كذلك بالنسبة للمعوق . والرياضة لا تتعامل مع الجانب البدنى فقط بل هى جزء أساسى من عملية تربية الشخصية ككل . وقد اتفق العلماء على أن الشخصية تركيب يضم مجموعة من السمات ويمكن التعرف عليها وقياسها وبذلك نستطيع أن نفرق على أساسها بين فرد وآخـــر وهذه الســـمات تتميز بالثبات النسبى ويشترك فيها الأفراد بدرجات مختلفة . وقد أمكن تصنيف السمات الشخصية بأنها سمات جسمية وسمات عقلية وأخـــرى انفعالية ، وهذه السمات لا توجد فى الشخصية مستقلة بعضها عن بعض ،

ولا تؤثر فى السلوك منفردة ، اذ أنها تنتظم تنظيما ديناميكيا تبدو فيه كوحدة.

وستركز الباحثة فى هذه الدراسة على السمات من الجانب الانفعالى النفسى وكيف يتأثر بالجانب الجسمى نتيجة الاعاقة الجسدية ، وهل تتأثر شخصية المعوق نتيجة ممارسة النشاطات الرياضية ، وفى مجال الرياضيين وغير الرياضيين الأسوياء وجد « بوث » Booth أن الرياضيين اقل قلقا من غير الرياضيين وقد أثبت الشىء نفسه « سكندل Schendel » ١٩٦٤ بجانب تمييز الرياضيين فى متغيرات القيادة والمبادأة . كما وجد « سيست Seist » ١٩٦٥ أن الرياضيين أكثر اتزانا انفعاليا ولديهم القدرة على العمل تحت الضغوط ، بينما يرى « هنت Hant » ١٩٦٨ أن الرياضيين تميزوا عن غير الرياضيين فى سمات المسئولية والاتزان الانفعالى . وفى مجال الرياضة والمعوقين وجدت ليلى (١٩٧٦) أن هناك تحسينا حركيا وتحسنا نفسيا عاما للاطفال المعوقين الذين مارسوا السباحة ، ووجدت « عائشة »١٩٧٨ أن هناك علاقة بين شخصية المريض ومدى تحسن الحالة المرضية نتيجة العلاج الطبيعى ، وترى « نادية » ١٩٧٨ أن البرنامج الرياضى الترويحى له اثر ايجابى على الجانب النفسى للمعوقين ، وأضافت « بركسان » ١٩٧٨ أن التمرينات البدنية اثرت ايجابيا على النمو العقلى والجسدى للمعوقين فكريا . وقد اختارت الباحثة هذا الميدان ليكون موضوع دراستها وقد حددت الغرضين الآتيين :

١ ــ يتسم المعوقون الرياضيون والمعوقون غير الرياضيين عينة الدراسة بسمات : السيطرة «د» والمثابرة «و» والثبات الانفعالى «جـ» والثقة بالنفس «ل» وشدة التوتر الدافعى « م ٤ » والاقدام « ز » .

٢ ــ توجد فروق دالةاحصائيا بين المعوق الرياضى والمعوق غير الرياضى فى سمات المقياس ولصالح المعوق الرياضى .

خطة البحث :

أ ــ أدوات البحث :

اختارت الباحثة المنهج الوصفى لهذه الدراسة واختارت مقياس استفتاء الشخصية الصورة «ت» لكاتل (16 P.F.) وقد توصل كاتل وزملاؤه

الى معامل ثبات عال تراوح بين ٩١ر ــ ، ٦٥ر ــ وذلك على عينة أمريكية وقام معدو الاختبار فى صورته العربية بايجاد معامل الثبات على عينـــة مصرية فتراوح معامل الثبات بين ٨٩ر ــ ، ٥٦ر ــ ، كما قامت الباحثة بايجاد معامل الثبات على عينة من المعوقين فتراوح معامل الثبات بين ٨٥ر ــ ، ٦٣ر ــ والمعاملات الثلاثة تمت عن طريق اعادة الاختبار بعد مرور فتــرة زمنيـــة .

كما توصل معهد اختبارات الشخصية والقدرات فى أمريكا الى معامل صدق المقياس عن طريق صدق المضمون المباشر وتراوح بين ٨٨ر ــ ، ٥٣ر ــ (٢٠ : ١٢) وقام معدو الاختبار فى صورته العربية باســتخراج معاملات الصدق فتراوحت بين ٩٤ر ــ ، ٧٤ر ــ عن طريق الثبات النصفى للعامل وقامت الباحثة بايجاد صدق المقياس عن طريق صدق المضـــمون وتراوحت بين ٩٠ر ــ ، ٦٣ر ــ وبهذه المعاملات العالية للصدق والثبات سواء كان ذلك على عينة أمريكية أم مصرية أم معوقين ، فان الاختبار بصورته العربية المعدة هو اختبار قادر على قياس ما وضع من اجله وصالح للتطبيق على عينة الدراسة .

ب ــ عينة البحث Testing Sample :

تكونت عينة الدراسة من عشرين معوقا يمارسون النشاطات الرياضية بصورة منتظمة وليس بغرض الترويح أو التأهيل ، وعشرين معـــوقا لا يمارسون النشاطات الرياضية المنتظمة وقامت الباحثة بضبط المتغيرات التى قد تؤثر على المتغير التابع وهى السمات الشخصية لكل منهم فقامت باجراء عمليات التكافؤ للمتغيرات الآتية :

١ ــ **البيئة** : لما كان الفرد يعيش فى بيئة مادية واجتماعية ، يؤثر فيها ويتأثر بها لذلك فقد تم اختيار العينة من المقيمين بصفة دائمة فى مدينة الوفاء والأمل ويخضعون لظروف معيشية واحدة من حيث المأكل ، الاقامة، الخدمات ، المعاملة ، الاشراف الطبى المنتظم .

٢ ــ **الجنس** : جميع أفراد العينة من الذكور .

٣ ــ **العمر الزمنى** : لما كان العمر الزمنى له دور أساسى فى تشكيل سمات الفرد وذلك بسبب ما يمكن أن يتعرض له خلال هذا العمر من تجارب

وخبرات كما أن لكل مرحلة سنية خصائص نفسية محددة تتميز بها ، فقد تم ايجاد المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى لأفراد عينة الدراسة ووجدت أنها غير دالة احصائيا .

٤ ـ **اللياقة الصحية** : جميع أفراد العينة على درجة جيدة من اللياقة الصحية لأنهم يخضعون لاشراف طبى موحد ومستمر من أطباء مدينة الوفاء والأمل .

٥ ـ درجة **الاعاقة** : لما كان المكون الجسمانى يعتبر مكونا هاما من مكونات الشخصية ويؤثر فى سلوك الفرد ويحدد بدرجة كبيرة فكرته عن نفسه (٥ : ١٣٢) ولأن العينة من المعوقين كان من الضرورى أن تكون درجة اعاقتهم واحدة . لذلك فقد تم اختيارهم بعد استشارة الأطباء من المقعدين الذين أصيبوا بعجز فى النصف السفلى من الجسد بسبب اصابة العمود الفقرى أو نتيجة للاصابة بمرض شلل الأطفال . وجميعهم يستخدمون الكراسى المتحركة .

٦ ـ المستوى الاقتصادى :

ان ظروف ومستوى أفراد عينة الدراسة قبل أن يجتمعوا فى مكان واحد قد يكون لها تأثير فى اكتساب أنماط معينة من السلوك وبالتالى يكون لها دور فى تكوين السمات الشخصية للافراد ، لذلك فقد قامت الباحثة بالتعرف على الفروق فى المستوى الاقتصادى وقد اتضح أن أكثر من ٧٠٪ من كل أفراد عينة الدراسة من أسرة متوسطة اقتصاديا واجتماعيا .

٧ ـ المستوى التعليمى :

راعت الباحثة أن يكون المستوى التعليمى لأفراد العينة فوق المتوسط اى من الحاصلين على الثانوية العامة أو أحد الدبلومات المتوسطة على الأقل .

النتـائج :

بعد تطبيق المقياس على أفراد عينة البحث من المعوقين الرياضيين والمعوقين غير الرياضيين وبعد اجراء المعالجات الاحصائية كانت النتائج الآتيـة :

أولا : اعتمدت الباحثة على حساب المتوسطات الحسابية ولتحـديد

السمات التى تميز المعوقين عينة الدراسة وقد اتضح من النتائج أن أكثر السمات وضوحا لدى المعوقين عينة الدراسة هى سمات الثبات الانفعالى «جـ» بمتوسط ٧٫٦٥ ، السيطرة «د» بمتوسط ٧٫٩٢ ، والانبساطية «هـ» بمتوسط ٧٫٤٢ ، المثابرة «و» بمتوسط ٧٫٣٢ ، العملية «ى» بمتوسط ٧٫٢٠، الثقة بالنفس «ل» بمتوسط ٧٫٨٠ وشدة التوتر الدافعى « م ٤ » بمتوسط ٧٫٦٧ .

ثانيا : للتعرف على أثر ممارسة النشاطات الرياضية على السمات الشخصية لعينة البحث من معوقين رياضيا ومعوقين من غير الرياضيين ، ثم الحصول على المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى للدرجات فى السمات الشخصية ، كما تم ايجاد الفرق بينهم فوجدت كما يلى :

أ ـــ هناك فروق غير دالة احصائيا فى السمات : السيكلوثيميا « أ » ، الانبساطية «هـ» ، الحساسية «ح» ، قوة اعتبار الذات « م ٣ » ، وشدة التوتر الدافعى « م ٤ » .

ب ـــ هناك فروق دالة احصائيا عند مستوى ٠٫٠٥ فى سمات : العملية «ى» ، والثقة بالنفس «ل» لصالح معوقين رياضيين .

جـ ـــ هناك فروق دالة احصائيا عند مستوى ٠٫٠١ فى السمات : الذكاء «ب» ، الثبات الانفعالى «جـ» ، السيطرة «د» ، المثابرة « و » ، المخاطرة « ز » ، الأمان «ط» ، التبصر «ك» ، التحرر «م١» والاكتفاء الذاتى «م٢» وجميع الفروق لصالح المعوقين الرياضية .

مناقشة النتائج Discussiom :

اولا ـــ سمات المعوقين عينة الدراسة :

اعتبرت الباحثة أن السمات التى نالت سبع درجات فأكثر كمتوسط هى السمات التى يمكن أن تتصف بها عينة الدراسة من المعوقين فقد أصبحت هذه السمات هى السيطرة «د» ، الثبات الانفعالى «جـ» ، الاقدام «ز» ، الثقة بالنفس «ل» ، شدة التوتر الدافعى «م٤» ، المثابرة «و» ، العملية «ى» ، الانبساطية «هـ» . ومن مظاهر الدرجات المرتفعة لهذه السمات بالترتيب هى : تأكيد الذات والاستقلال ـــ الاستقرار والتكيف مع الحقيقة والواقع ـــ المغامرة والاندفاع ـــ الثقة بالنفس والأمان ـــ التوتر والقلق

وسهولة الاستثارة ــ قوة الارادة وتحمل المسئولية ــ الاعتماد على الذات ــ المرح والصراحة ــ . وهو ما يتفق والغرض الأول للدراسة بالاضافة الى سمات العملية والانبساطية . ولما كانت سمات المعوقين كما انتهى اليها المؤتمر الدولى الثامن لرعاية المعوقين فى نيويورك (١٩٦٨) والتى لخصها « كليميك Kliemke » فى السمات التالية : الشعور والشعور الزائد بالنقص ــ الشعور والشعور الزائد بالعجز ــ عدم الشعور بالأمن ــ عدم الاتزان الانفعالى ــ سيادة مظاهر السلوك الدفاعى ، فان ذلك يعنى ان عينة الدراسة اكتسبت سمات أخرى مختلفة ويرجع ذلك فى رأى الباحثة الى الرعاية الكاملة والشاملة سواء كان ذلك صحيا أم نفسيا أم اجتماعيا أم بدنيا بمدينة الوفاء والأمل .

ثانيا ــ تأثير ممارسة النشاطات الرياضية المنتظمة على السمات الشخصية للمعوقين :

نجد أن النتائج أظهرت فروقا فى جميع السمات الست عشرة ، ولكن هذه الفروق ليست كلها دالة احصائيا فقد وجدت فروق ولكنها غير دالة لخمس سمات هى : أ ، هـ ، ج ، م ٣ ، م ٤ ، بينما وجدت فروق دالة احصائيا بين المعوقين الرياضين ومعوقين من غير الرياضيين فى باقى السمات الاحدى عشر وجميعها لصالح معوقين رياضين بعض هذه الفروق دال عند مستوى ١٠ر. لسمات ب ، جـ ، د ، و ، ز ، ط ، ك ، م ١ ، م ٢ ومن مظاهر الدرجة المرتفعة لهذه السمات بالترتيب : الذكاء العام ــ الاستقرار والتكيف مع الحقيقة والواقع ــ تأكيد الذات ــ قوة الارادة ــ الاندفاع والمغامرة ــ الأمان ــ الواقعية ــ المرح ــ الاعتماد على النفس واخرى دالة عند مستوى ٥٠ر ــ لسمات ى ، ل ومن المظاهر المرتفعة لهاتين السمتين : الاعتماد على الذات والثقة بالنفس وهو ما يتفق والفرض الثانى جزئيا فقد وجدت الفروق نتيجة لممارسة النشاط الرياضى حيث توجد الفرصة للمعرفة والتعرض للمواقف والمشاعر المختلفة من فوز وهزيمة وتوقع وترقب ، وتفاؤل وثقة بالنفس ، وسرور واحباط ، وتعاون مع الغير لتحقيق هدف ما ، كلها مواقف وأحاسيس ومشاعر يمكن أن يتعرض لها الفرد فى حياته العادية وبذلك فان ممارسة النشاطات الرياضية تجعل الفرد قادرا على مواجهة ظروف الحياة فى تقبل ويسر وشجاعة ..

الجوانب التقنية للخزف
وملاءمتها للتعليم الأساسى فى مصر

مها محمود النبوى الشـــال

كلية التربية الفنية ــ جامعة حلوان

ملخص بحث رسالة ماجستير فى فن الخزف ، تقدمتها الباحثة (مها محمود النبوى الشـال) وتمت مناقشتها فى ١٩٨٢/٧/٢٨ بكلية التربية الفنية ــ جامعة حلوان .

قبلت كلية التربية الفنية بجامعة حلـــوان هذه الرسالة اســـتكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير فى التربية الفنية (تخصص خزف).

أشرف على الرسالة :

د. سهير يوسف سعد ــ أ.م.د. بقسم النحت والخزف بكلية التربية الفنية ، د. محمد نبيل الحسينى ــ أ.م.د. بقسم أصول التربية بكلية التربية الفنية .

لجنـــة الحـــكم :

أ.م.د . سهير يوسف سعد ــ مشرفا .

أ.د. ابراهيم عصمت مطاوع ــ عضوا ــ عميد كلية التربية بجامعة طنطـــا .

أ.د. ليـــلى حسن سليمان ــ عضوا ــ أستاذة بقسم النحت والخزف بكلية التربية الفنية .

ملخص البحث

لم يعد نظام التعليم التقليدى العام فى معظم دول العالم بعامة ، وفى مصـــر بخاصة كافيا لسد الحاجات التعليمية الضرورية لأبناء الشعب، حيث أصبحت مناهجه الحالية بعيدة الصلة عن واقع الحياة ، وربما يرجع ذلك الى التطور السريع للتكنولوجيا الامر الذى جعل المدرسة تتسابق مع ما هو قائم خارجها ، وبالتالى فان التعليم التقليدى لا يهيىء لممارسة شئون هذه الحياة ومتطلباتها ، ولا للمعيشة فى البيئة معيشة منتجة ، ولا يساعد فى الاسهام الايجابى فى عمليات النمو الذاتى والتنمية الاقتصادية الا بقدر ضئيل .

لهذا كان من اللازم المبادرة بوضع نظام جديد له صيغته الخاصـــة ومبادئه الواضحة وأسسه المتميزة ، التى تقوم على اساس ربط الدراسة بواقع المجتمع ، والعلم النظرى بالممارسة العملية ، والعمل على تربيـــة الأجيال الصاعدة تربية اجتماعية ، تعالج القصور القائم ، وتحقق التكامل والتقارب الاجتماعى ، وتعزز هذا المفهوم من التنمية الشاملة ، وتلـــبى الحاجات الخاصة بالفرد ومطالب العصر من ناحية ، وأهداف هذه التنمية المستهدفة التى تعطى اسسا علمية ومهارات عملية ترتبط بالواقع وبالحياة العامة وبعمليات الانتاج اللازمة من ناحية اخرى .

وبهذه المنزلة تعتبر هذه الصيغة الجديدة للتعليم ضرورة حتميـــة من زاوية احتياجات المجتمع ، ومن زاوية مطالب الانسان ، فى ضوء التطـــور التعليمى الذى يفرض علينا تربية المتعلم تربية شاملة متكاملة .

وهذا النوع من التعليم الذى يقوم على هذه الفلسفة ، هو ما نطلق عليه الآن (التعليم الأساسى) الذى يجمع بين التعليم الابتدائى الحـــالى والتعليم الاعدادى القائم فى مرحلة موحدة متصلة . وهو يعتبر تطـــويرا جديا يستهدف توجيه مسار التعليم العام بأســـاليبه وبمحتواه فى اطـــار النظام التعليمى الى نوع من التعليم المثمر ، حيث يكون التركيز فيه اكثر على اكتساب مهارات عملية تطبيقية ، ويصبح لخبرات العمل نصيب اوفى واهم، دون اغفال للحقائق العلمية والمعلومات الثقافية ، أى دمج العلم بالعمـــل والنظرية بالتطبيق ، بغية تسليح التلاميذ بالقدر الضرورى من الخبـــرات والمعلومات والمهارات والقيم التى تعدهم اعدادا صالحا للحياة التى يحيونها ،

والقدرة على الانتاج الواعى المفيد فى البيئة التى يعيشون فيهـا بمختلف سماتها والوانها ومسئولياتها .

وهذا البحث الذى اشرف بتقديمه ، هو محاولة لتقديم الجوانب التقنية للخزف وملاءمتها للتعليم الأساسى فى مصر ، وعلى هذا فهو يركز أساسا على الوسائل التقنية للخزف فى مدرسة التعـليم الأساسى . ولعـل من الأسباب الرئيسية فى اختياره هو احساسى بجـدوى المهارات واهميـة الخبرات الخزفية كعنصر له شأنه وله وزنه فى مرحلة التعليم الأساسى ، حيث يتطلب نوعية خاصة من المهارات التى قد تختلف فى مضمونها ومستواها عن النظام التعليمى التقليدى القائم .

وجزء من هذه الدراسة قد وضع بهدف المعاونة على تفهم طبيعة هذه المرحلة وادراك أهدافها ، والتعرف على متطلبات مناهجها من الخبـرات العملية والثقافية والتراثية فى مجالات الفنون الخزفية ، وفى تفهم التلاميذ انفسهم ، وكيف يمكن من خـلال هذه الدراسة أن نرقى بهم وبخبـراتهم الوظيفية ونوجههم توجيها سليما الى اكتساب مهارات أساسية تساعدهم فى التمرس الصحيح على العمل الابتكارى ، قد تغاير ما تعودوا أن يسلكوه فى مجال الدراسة التقليدية ، قبل تحمل مسئولياتم الكاملة فى مرحلة النضج والتكليف .

وفى سبيل الوصول الى هذا الهدف فان هذا البحث يحاول فى فصوله المختلفة أن يناقش ويستعرض المهارات التى يلـزم أن يكتسبها تلاميـذ مدرسة التعليم الأساسى ، وبخاصة النواحى التطبيقية المرتبطة بالنشاطات التى تتلاءم وظروف البيئة والمجتمع وتسهم فى مشروعاتها التى تلاحـق التطور التعليمى السريع ، وتحقق التنمية المرجوة .

ويشتمل هذا البحث على ستة فصول ، يتضمن كل فصل منها وجها من الوجوه المختصة التى تعطى بدورها جوهر البحث مع محاولة ايجـاد تقنيات لخامات الطين على اختلاف انواعه وطرق تشكيله واخراجه الى حيز الوجود ، ولا يقتصر البحث على هذا فحسب ، ولكنه يتناول أهمية الجانب الجمالى الذى يرتبط ارتباطاوثيقا بالجانب التقنى .

● **الفصل الأول :**

تناولت الباحثة فى هذا الفصل (مشكلة البحث) فى ضوء النقـــاط التاليـــة :

المقدمة ــ خلفية المشكلة ــ تحديد المشكلة ــ هدف البحث ــ حدود البحث ــ مسلمات البحث ــ تعريف المصطلحات ــ منهاج البحث .

ففى **خلفية المشكلة** : اهتمت الباحثة بايجاد تخطيط عملى ينظم الجوانب التقنية لفن الخزف بحيث يتلاءم هذا التنظيم ومفهوم التعليم الأساسى .

وفى **تحديد المشكلة** : لم يكن ثمة اهتمام بوضع تقنيات تعليمية تتناسب والدراسة المختلفة بالنسبة لمجال الخزف فى ضوء مفهوم التعليم الأساسى، مما عطل التلاميذ عن بلوغ المهارة الضرورية والخبرة العملية المتزجة بالحس الجمالى ، مرتبطا بالغاية الوظيفية .

وفيما يختص **بهدف البحث** : فقد أبرزت الباحثة مراحل التقنيات فى مجال الخزف فى اطار من التسلسل بما يتلاءم ومراحل النمو واستعدادات التلاميذ فى ضوء هذا النوع من التعليم .

وفى **حدود البحث** : قامت الباحثة بتصنيف الطينات المختلفة والتعريف بها وبخصائصها وطرق التعامل معها .

أما **مسلمات البحث** : فقد نوهت الباحثة بعدة مسلمات منها : هناك علاقة بين الوظيفة والشكل الجمالى ــ هناك علاقة بين خامة الطين وطرق التشكيل ــ هناك علاقة بين نوع الخامة وطبيعة الموضوع المراد التعبير عنه ــ هناك علاقة وثيقة بين الجانب التقنى والجانب الجمالى .

وبالنسبة **لتعريف المصطلحات** : فقد أوردت الباحثة بعض المصطلحات التى تناولت التعليم الأساسى ، ومنها على سبيل المثال : التقنيـــة ــ فن الخزف ــ الوظيفية .

وفيما يختص **بمنهاج البحث** : فقد تضمن الاتجاه التحليلى والاتجـــاه التاريخى معا .

● **الفصل الثاني** : وهو بعنوان (الجوانب التقنية للخزف)

تناولت الباحثة فى هذا الفصل ما يتعلق بخامة الطين التى هى الأساس فى كل تشكيل خزفى من حيث : ماهية الطين وتركيبه الكيميائى ــ أنواع الطينات ، ومن بينها **الطينات الجيرية** وتشمل : التبينى ــ القرموط ــ الأرمل السيلى . **الطينات الصلصالية** : ومنها الطين الأسوانى. **الطينات الكوالينية:** ومنها طينة الكرة ــ طينة الكوالين . **الطينات الحرارية** : ومنها الكاسيتات . **الطينات المصرية القديمة** .

كما تضمن هذا الفصل **طرق التشكيل** : بالضغط ــ بالحبال ــ بالشرائح ــ على الدولاب ــ بالقالب .

البطانات : ماهية البطانة ــ الغرض من استخدامها ــ استخدام البطانة للاغراض الزخرفية وطرقها المختلفة ــ الخامات المستخدمة فى تحضير البطانات ــ تركيب بطانات ملونة ــ تحضير البطانات ــ تخزين للبطانات .

الصقل : اهمية الصقل ــ كيفية تنفيذه على الأشكال .

الحريق : الحريق الأول ــ الحريق الثانى .

الأفران وأنواعها : ومنها الأفران الشعبية ــ الأفران المستعملة فى المصانع ــ الأفران التى توقد بالخشب ــ الأفران المستعملة بالمدارس والكليات ــ افران التجارب .

التزجيج : ويتضمن ماهية الطلاء الزجاجى ــ الطلاء الزجاجى الشفاف ــ طلاءات زجاجية ملونة ــ طريقة التطبيق ــ عيوب الطلاءات وتلافيها .

● **الفصل الثالث : وهو بعنوان : (التوافق بين الجوانب الجمالية والوظيفية فى فن الخزف) :**

يتضمن هذا الفصل : مقدمة ــ مفهوم الجمالية والوظيفية باعتبارهما عنصرا واحدا لا يجوز فصل أحدهما عن الآخر ، وكلاهما له اهميته الخاصة وضرورته فى الأعمال الخزفية التى لا غنى لمجتمع عنها .

كما تناولت الباحثة الفنون البدائية بين النفعية والجمالية ، واستعرضت آراء بعض الكتاب فى مجال الوظيفية والجمالية ، وابرزت كذلك عناصر

التكامل فى القيم الجمالية والوظيفية وما ينبغى أن يكون عليه العمل الفنى الخـــزفى .

هذا ولم تغفل الباحثة تحليل التراث الخزفى جماليا ووظيفيا فى نطاق الخزف المصرى القديم ــ الخزف القبطى ــ الخزف الاسلامى ــ الخــزف الشـعبى ــ الخزفى الحديث .

● **الفصل الرابع : وهو بعنوان (تنظيم الجوانب التقنية لفن الخـــزف فى الصفوف المقترحة من التعليم الأساسى) .**

تعرضت الباحثة فى هذا الفصل الى تنظيم الجوانب التقنية لفــن الخزف فى الصفوف المقترحة من التعليم الأساسى ، فتناولت طبيعة نمــو الطفل وتناسبها للعمليات التنفيذية لانتاج الخزف فى مرحلة الطفـــولة المتأخرة ــ ملاءمة البرامج لمستويات التلاميذ ــ مبادء التنظيم ــ التتابع ــ الاستمرار ــ التكامل ــ معنى التنظيم ــ التنظيم السيكولوجى والتنظيـم المنطقى .

● **الفصل الخامس : وهو بعنوان (حول توصيات مؤتمر التعليم الأساسى بين النظرية والتطبيق الذى انعقد فى كلية التربية الفنية من ٢١ الى ٢٥ من ابريل ١٩٨١) .**

القت الباحثة فى هذا الفصل الضوء على توصيات مؤتمر التعـــليم الأساسى بين النظرية والتطبيق الذى انعقد فى كلية التربية الفنية من ٢١ الى ٢٥ من أبريل ١٩٨١ . وقامت بتحليل التوصيات التى اسفر عنها هذا المؤتمر، والتى انحصرت فى ستة محاور :

توصيات حول المحور الأول : عن واقع التعليم الابتدائى والاعدادى وتعليم الكبار وكيفية الانتقال الى صيغة التعليم الأساسى .

توصيات حول المحور الثانى : عن التعليم الأساسى فى اطار النظـــرة الشاملة لتطوير التعليم .

توصيات حول المحور الثالث : عن لجنة مضمون التعليم الأساسى .

توصيات حول المحور الرابع : عن لجنة اساليب التعليم .

توصيات حول المحور الخامس : عن لجنة القوى البشرية واعداد المعلم.

توصيات حول المحور السادس : عن لجنة مستلزمات التعليم .

● **الفصل السادس :**

كشفت الباحثة فى هذا الفصل عن نتائج البحث ــ التوصيات ــ ملخص البحث . كما حرصت اتماما للفائدة أن تتضمن هذه الدراسة مجموعة من الصور لمنتجات مختلفة من الأعمال الخزفية المناسبة توضح الأساليب والمفاهيم والاتجاهات التى لها ارتباطها بموضوع البحث وتؤكد للتقنيات والجماليات الخزفية معا .

وفى المختتم ــ أرجو أن أكون قد وفقت لما ابتغيت ، وأن تكون هذه الدراسة قد حققت أهدافها المنشودة ، من منطلقها الهادف البناء ، من أجل شباب الجيل الصاعد المهيأ الىمسيرة الخير المتطلع الى النهوض والابداع ، السائر فى ركاب الأمل المرجو .

والله أسأل أن ينفع بها ، وأن يبارك سعينا ، وأن يسدد خطانا ، وأن يجعلها خالصة لوجهه الكريم ، انه سميع مجيب الدعاء .

مطبعة الجبلاوى

رقم الايداع بدار الكتب ١١٠ /١٩٨٢

فى هـذا العـــدد

صفحة

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية
١٣ ميدان التحرير بالقاهرة ــ ت ٧٥٩٧٨٦

- تنشر الصحيفة المقالات والبحوث التى تعالج شئون التربية والتعليم
- جميع حقوق النشر محفوظة للرابطة .
- تنشر الآراء العلمية والتربوية على مسئولية أصحابها .
- ترسل المكاتبات والمقالات فيما لا يزيد عن ثمان صفحات باسم السيد سكرتير التحرير بمقر الرابطة اما باليد أو البريد .

- **الاشتراك السنوى :**

١٤٤ قرشا لعضوية الرابطة .

١٦٠ قرشا للصحيفة فقط .

٤٠ قرشا للعدد الواحد .

٢٠٠ قرشا ما يعادل القيمة خارج الجمهورية .

تصدر أربعة أعداد فى السنة

فى أوائل كل شهر : أكتوبر ــ يناير ــ مارس ــ مايو

صحيفة التربية

السنة الرابعة والثلاثون | يناير ١٩٨٣ | العدد الثانى

فى هذا العدد

(١)

مراكز مصادر التعلم ـ ضرورة تربوية

للأستاذ الدكتور سيف الدين فهمى
عميد كلية التربية ــ جامعة الأزهر ــ القاهرة

تقـــــديم :

أصاب التغيير العملية التربوية كما أصاب كل شىء فى عصرنا الحديث . ذلك أن مؤثرات العصر لم تقف فى تأثيرها عند مجال معين ولم تترك نشاطا دون أن تصيب تغييرا فيه . وكان التعليم ضمن هذه المجالات الكثيرة التى أصابها التغيير . فلم تعد العملية التعليمية كما كانت فى الماضى مجرد تلقين لدرس أو تحفيظ وتسميع لكتاب ، ولم تعد نشاطا يقوم به المعلم لتوصيل معلومة أو اكثر لتلاميذه ، كما لم تعد من جانب التلميذ جهدا يقوم به لحفظ نص أو استرجاع مادة من كتاب ، وانما اصبح التعليم والتعلم نشاطا يستوعب جهد المعلم والتلميذ ، ويستوعب ما يحيط بهما من أشياء وأفكار ، وهو نشاط له أهدافه التى تتحدد من قبل المعلم والتلميذ وبوساطة المجتمع كله فى الوقت نفسه . كما صار التعليم والتعلم نشاطا له وسائله وادواته المعقدة المتشابكة ، وله أهدافه ونتائجه التى تخضع للقياس والتقنين والتقويم . ولم يعد المعلم فى العملية التعليمية وحده مصدر المعرفة وصاحب السلطة فيها ، ولم يعد المتعلم الوعاء للمستقبل للمعرفة التى تلقى ، وانما صار المعلم والمتعلم كلاهما وما يحيط بهما من خبرات ومعان وافكار واشياء ووسائل كل يتفاعل فى العملية التعليمية فالمعلم قد يكون فى موقف المتعلم ، والمتعلم نفسه قد يكون فى موقف المعلم ، والاطار المادى والفكرى والاجتماعى الذى يحيط

بهما عوامل قوية فى عملية التعلم . والهدف فى النهاية هو المعلم والمتعلم ونمو هذا الاطار المادى والفكرى والاجتماعى فى محتواه وفى وظيفته .

المؤثرات التربوية المعاصرة :

واذا تتبعنا بعض المؤثرات المعاصرة التى اثـرت بقـوة على مسار العملية التربوية ومحتواها وأساليبها فاننا يمكن أن نحدد منها ما يلى :

١ ــ انفجـار المعـرفة :

أصبح الحديث عن نمو المعرفة أو انفجارها حـديثا معادا ، ولكنـه يظل دائما وبرغم ذلك حديثا هاما . فمن المعروف أن المعرفة تتوالد بطريقة متوالية هندسية . ففى المضى كان حجم المعرفة ينمو نموا بطيئا ، ثـم صار الآن ينمو بمعدل متسارع وبطريقة رهيبة . لقد ظل العالم ولقـرون طويلة فى الماضى وحجم المعرفة فيه قليل . وببداية القرن التاسع عشـر بدأ حجم المعرفة ينمو سريعا . وقد قيل أن حجم المعرفة فى النصف الأول من القرن التاسع عشر عادل حجم المعرفة التى أنتجها الانسان قبـل ذلك طوال تاريخه المعروف . ويقال أن حجم المعرفة الآن يتضاعف كل عشـر سنوات أو سبع ، ونظرة الى الاحصاءات المقدمة عن عدد الكتب المنشورة وعدد البحوث التى خرجت من مؤسسات العلم ومعـامل البحوث وعدد براءات الاختراع التى تسجل كل عام تبين الحجم الرهيب من المعرفة الذى ينتجه الانسان فى هذا العالم عاما بعد عام .

ومن المعلوم أيضا انه قـد صـحب هذا التـوالد السريع للمعرفة وتطبيقاتها ، تقادم لجزء كبير منها . فالمعلومة التى ظلت صالحة لعـدة سنوات فى الماضى لم تعد كذلك فى الوقت الحاضر . فتـوالد المعـرفة والنمو السريع فى الحقائق والنظريات العلمية جعـل جانبا كبيـرا مـن المعارف الماضية غير قادر عى تفسير هذا العالم وما يحـدث فيه ، بـل صار كثير من الحقائق والنظريات غير صحيحة فلم تعد علما وانما صارت جزءا من تاريخ العلم او تاريـخ التكنولوجيـا . وآثار كل ذلك صـارت معروفة للمهتمين بالعلم ، ولعل اهم هـذه الآثار ان الانسان الآن اصبـح

يلهث وراء المعرفة ولا يكاد يدرك القليل منها مهما يكن ضيق تخصصه .
وصارت الحقيقة العلمية كالسراب كلما قطع الباحث شوطا للحصول عليها
بعدت هى عنه اشواطا .

وقد طرحت قضية انفجار المعرفة وتقادمها تساؤلات كثيرة فرضت
نفسها على عملية التعليم والتعلم . ماذا نعلم ؟ وكيف ننتقى المعلومة من
هذا الكم المتراكم من المعلومات ؟ وكيف نزيد قدرة الانسان على تخزين
المعرفة وحفظها ؟ وكيف نزيد من سيطرته عليها وقدرته على
استرجاعها ؟ . كما أن هذه القضية قد طرحت سؤالا اخطر وهو ما قيمة
التعليم نفسه وما هى اهدافه ؟ اهو تحصيل للعلم أم زيادة قدرة الفرد
على التفكير والابتكار ، واذا كانت المعرفة هى مادة التفكير ، فكيف
يمكن تدريب المتعلم على التفكير والابتكار اذا لم تكن المعرفة قريبة منه
ويمكن حفظها واسترجاعها بسهولة ويسر ؟

٢ ــ التقدم التكنولوجى :

لقد غير التقدم التكنولوجى وجه العالم الذى يعيش عليه الانسان
كما غير علاقة هذا العالم بالعوالم الأخرى . ففى كل لحظة على مدى
الزمان وفى كل موضع قدم على بعد المكان يمكن أن نلحظ آثار التقدم
التكنولوجى فيما نأكله وما نلبسه وما نركبه وما نفترشه . لقد غيرت
التكنولوجيا الحديثة وجه هذا العالم فصارت الأرض غير الأرض التى
عرفها آباؤنا واجدادنا . فهذه الصحراء صارت ارضا خضراء يانعة ، وهذه
البيداء المقفرة صارت مدنا عامرة ، وهذه البحار المالحة صارت موردا لماء
قراح عذب . وبفضل التكنولوجيا صرنا نأكل عشب البحر ونصنع غذاء
من نواتج النفط وصارت الميكروبات والجراثيم مصانع للغذاء الشهى .
وبفضل التكنولوجيا استطاعت اقدامنا أن تطأ الأقمار والكواكب التى
حولنا واستطاعت ابصارنا أن ترى دقائق الخلايا فى اجسامنا ودبيب النمل
على بعد كبير منا .

وكما قدمت التكنولوجيا من منافع وادوات كثيرة لخير الانسان فقد
طرحت أيضا عددا من المشكلات التى يكون فيها فناء العالم وخرابه .

فهذه احتمالات الحرب الخاطفة المدمرة وهذه مشكلات تلوث البيئة واستنفاذها ، وهذه صراعات الشباب ومظاهر العنف والقسوة والكره ، وهذه صور مزعجة للتخلف والتفسخ والانحلال .

ومهما يكن الأمر فكل ما قدمه التقدم التكنولوجى من ايجابيات وسلبيات هو واقع الانسان وسيكون على اتجاه هذا التقدم استمراره ومصيره . وهذا يطرح قضية تمس التعليم فى المكان الأول ، وهى كيف نطوع التكنولوجيا الحديثة لخدمة الانسان ، وكيف نزيد من قدرة الانسان على استخدامها الاستخدام الأمثل . واذا آمنا بأن التربية مفتاح نمو هذا العالم وتقدمه فكيف تستفيد التربية من الامكانات الضخمة التى يقدمها التقدم التكنولوجى فى مختلف المجالات ؟

٣ — نمو الاتجاه العلمى :

وقد صحب التقدم العلمى والتكنولوجى سيادة ما نسميه بالاتجاه العلمى او الفلسفة العلمية . والاتجاه كما نعرف حالة وجدانية ، والفلسفة نظرة خاصة للأمور . ومن الواضح أن ما نعايشه الآن من اتجاهات وما يسيطر على فكر الانسان من فلسفات قد تأثر كثيرا بالعلم وتطبيقاته . فقد ظل العالم ولقرون طويلة — وما زال حتى الآن فى بعض جوانبه — خاضعا لما نسميه الفلسفات المثالية والواقعية الكلاسيكية او الأرسطية . فكان ينظر الى العالم الحقيقى باعتباره مجموعة من المثل والقيم الفكرية الكامنة أصلا فى عقول الناس . أو كان ينظر الى العالم الواقعى باعتباره نظاما كليا ثابتا اقامته قوى الطبيعة او قوة الاله . وظل العالم مستريحا لذلك حتى هبت عليه الحركة العلمية وما نتج عنها من فلسفة علمية تحليلية .

فصار العالم فى ظل هذا الاتجاه الفكرى الجديد مجهولا قابلا للكشف وصارت مفاتيح الكشف عنه فى يد العلم الطبيعى وادواته الحواس يسندها العقل . وعرفت طريقة العلم بالاستقراء الذى يبدا بكشف الحقائق أو الجزئيات ثم يقوم بتجميعها وترتيبها وتصنيفها واختبار ما يقيمه العقل بصددها من فروض لتفسيرها ، ثم اختبار هذه الفروض من خلال المشاهدة المستمرة والتجربة حتى يصل الى القوانين او الكليات .

ولا سبيل للوصول الى هذه الكليات الا من خلال المرور على مختلف هذه الخطوات أو العمليات . ومن ثم فالكليات ليست منفصلة عن واقع الأشياء أو الجزئيات ولكنها من كشف الانسان وصنيعه . والعقل ليس هو — كما فى الفلسفة المثالية او الواقعية الكلاسيكية — الأداة الوحيدة لفهم اسرار العالم وقوانينه ، انما الحس هو السبيل ، ونواتج مايحصل اليه الحس هو خامات عمل العقل .

ومن هنا وبفضل الحركة العلمية وما كونه لدى الناس من اتجاهات، صارت الخبرة الحسية هى المادة الأولى للتعليم . ولم يعد للعقل هذه الهيمنة القديمة على المعرفة ، وصارت المدركات الحسية أهم من الافكار والتصورات العقلية للوصول الى الحقيقة العلمية . ولم تعد اللغة والتعامل اللفظى الأداة الكبرى للتعليم ، بل صار سبيل الحصول على المعرفة توسيع امكانات الحس وزيادة قدرته على الأداء .

٤ — ظهور مفاهيم النظم :

وبنمو الحركة العلمية وما تضمنته من اتجاه قوى نحو العلم واساليبه ونظامه ظهر اخيرا ما عرف « بأسلوب النظم » أو « تحليل النظم » . فقد اظهر العلم أن العالم يخضع لنظام صارم تتشابك فيه الجوانب المختلة ويعتمد اى جانب فيه على الجانب الآخر . فالكون نظام ، واذا اختل جانب فيه اختل النظام كله . والبيئة بكل ما عليها من جماد ونبات وحيوان نظام واذا اختل عنصر فيه اختل النظام كله . وهكذا النظم المختلفة فى هذا الكون .

ومن هذا التطور بدأ الاتجاه العلمى ينظر الى التعليم أيضا باعتباره نظاما ، فالتعليم نظام من حيث أن له مدخلاته وله مخرجاته وله مجموعة من التفاعلات التى تتم بين مدخلاته والتى اذا تمت على صورة بعينها خرجت من هذا النظام لها سمت معين . والتعليم كنظام يتحرك داخل نظام اجتماعى أوسع منه يأخذ منه ويعطيه ، كما يتفاعل مع نظم جانبية تؤثر فيه ويؤثر فيها .

وفى هذا النظام لا يمكن الفصل بين الهدف والوسيلة فهى كلها فى تفاعل مستمر . فالهدف يحدد الوسيلة ، والوسيلة أداة فعالة فى تحديد

الهدف والوصول اليه ، ووسيلة التعليم ذاتها نظام يتحرك داخل النظام التعليمي . وعليه تصبح الوسيلة جزءا من النظام التعليمي وليس اداة معينة على تحقيق أهدافه .

وفي ظل مفهوم النظام ايضا صار الدرس الواحد نظاما يتحرك داخل النظام التعليمي كله بأهدافه ومحتواه ووسائله وطرق تقويمه . ومن هنا اخذت تكنولوجيات التعليم ووسائله وضعا جديدا فهى ليست مثيرات او منبهات او منشطات فقط ولكنها جزء لا يتجزأ من هذا الكل النظامي وهو الدرس .

ولا شك ان هذه المفاهيم النظامية على مستوى العملية التعليمية فى أطرها العليا أو على مستوى لدرس الوحدة فى الفصل يطرح اعتبارات معينة لمكانة الوسيلة التعليمية فى النظام التعلمى على مختلف مستوياته .

٥ ــ تغيير مفهوم الخبرة :

ولقد قدمت لنا الحركة العلمية مفهوما للخبرة عبرت عنها افكار الفيلسوف والمربى « جون ديوى » وجماعته تعبيرا واضحا وقويا . فالخبرة التربوية نشاط يقوم به الفرد بكل جوارحه حسا وعقلا ووجدانا . والخبرة التربوية انفعال شديد بالقوى والمؤثرات المحيطة بالانسان ، وهذا الانفعال يؤدى الى تغيير فى الانسان وفى سلوكه . فاذا أصابه التغيير كانت الخبرة واقعة واذا لم يحدث فلا وجود للخبرة تربويا . وللخبرة ايضا قيمتها النفعية وهى مساعدة الانسان على التكيف مع بيئته وزيادة قدرته على حل المشكلات التى تواجهه فيها . والخبرة نشاط متكامل لها جوانبها العقلية والحسية والانفعالية ، ولها صفة الاستمرار بمعنى أن الخبرة الجيدة او الخبرة المربية يجب أن تؤدى الى مزيد من الخبرة .

ويطرح هذا المفهوم الشامل والمستمر للخبرة تحديا كبيرا لعملية التعليم . فكيف يمكن أن تكون الخبرة المقدمة فى المدرسة خبرة شاملة تتكامل فيها جوانب الحس والوجدان والتفكير . وكيف تكون الخبرة مستمرة متصل بعضها ببعض فى سياق منظم يؤدى الى استمرار الخبرة .

كيف تتجاوب الخبرة أشد التجاوب مع حاجات المتعلم وميوله ، ثم كيف تجند وسائل التعليم وأدواته من كتاب أو تسجيل أو نموذج أو خبرة فى العمل بحيث تؤدى الى تكوين خبرة شاملة متكاملة .

٦ - تغيير مفهوم التدريس :

وفى ضوء ما حدث من تغير فى مفهوم الخبرة تغيرت طبيعة عملية التدريس ومكوناتها . فلقد نظر دائما للتدريس باعتباره نشاطا يقوم به المدرس ، وهو نشاط اغلبه لفظى يستهدف أن يحصل التلميذ قسطا من المعرفة المستهدفة لقيمتها الخاصة دون اعتبار لقيمة هذه المعرفة فى سد حاجات المتعلم او الاستجابة لميوله ورغباته . ويبدو ايضا التدريس فى ظل بعض المدارس النفسية السلوكية تنظيم للموقف التعليمى تحكمه قوانين الفعل ورد الفعل ، وقوانين المثير — الاستجابة ، أو الاستجابة — التعزيز . وفى ظل هذه المفاهيم صار التدريس من ناحية جهدا يقوم به المعلم لترتيب المادة المتعلمة واعادة صياغتها تبسيطا وتحليلا وبرمجة وتقديمها الى المتعلم . وكانت وسيلة التعليم كتابا فى اغلب الأحيان مهمته مساعدة المدرس على ايصال معلوماته الى التلميذ ، ثم صار الكتاب وحده مصدر المعرفة والأداة الوحيدة للتعليم .

وفى ظل مفاهيم السلوكيين صار التدريس تجزيئيا ومهمة المعلم تقسيم الدرس الى وحدات صغيرة لكل وحدة هدفها الاجرائى القريب . وصارت مهمة المعلم ترتيب الخبرات ترتيبا بحيث تعد كل خبرة جزئية تقود الى الخبرة التالية وتؤدى كل خبرة الى تغيير ما يحدد سلفا ، ويقاس نجاح التدريس بمقدار حدوث التغيير المطلوب . واذا لم يحدث التغيير فيجب تكرار الخبرة مرة ثم أخرى ، فالتكرار هنا له تأثيره الكبير والوسائل التعليمية مثيرات لعملية التعلم تقاس كفايتها أيضا بمقدار قدرتها على احداث الاثارة .

ولكن التدريس فى ظل مفاهيم الخبرة الشاملة المتكاملة شىء آخر بعيد عن منطق التقليديين وادعاءات السلوكيين . والتدريس الجيد تفاعل مستمر بين المدرس وتلاميذه وهو تفاعل متبادل . والدرس قضية مشتركة بين المدرس والتلميذ يشارك فيها المعلم كما يشارك التلميذ تخطيطا وتنفيذا

وتقويما . والتلاميذ ليسو اوعية مستقبلة لما يلقى عليهم ولا هم متساوون تماما بحيث يقع الفعل التدريسى عليهم بالتساوى ، فكل واحد منهم ينفرد بذاته له قدراته وحاجاته التى تختلف عن قدرات الآخرين وحاجاتهم . ومن ثم يجب تنويع أساليب التدريس . فأسلوب التدريس الذى يصلح لتلميذ قد لا يصلح لآخر . فهناك من يتعلم بسهولة عن طريق اللفظ والكتاب وهناك من يتعلم بحسه عن طريق النظر والسمع واللمس . وليس هذا افضل من ذاك ولكن يصلح له ما لا يصلح لآخر . ومن هنا تظهر اهمية تنويع اساليب التعلم والتدريس بحيث تشمل مختلف الأساليب اللفظية والحسية .

٧ ــ نمو الاهتمام بالتعلم :

وأهم من ذلك ان مفهوم التدريس قد تخلى عن مكانه الممتاز فى عملية التعليم الى مفهوم التعلم . فصار الاهتمام الآن بعملية التعلم ، وبذلك انتقل الثقل فى العملية التربوية من المعلم الى التلميذ . فالمهم فى التعليم ليس ما يقوم به المعلم ولكن مايقوم به التلميذ من جهد ونشاط فى حصوله على الخبرة . وحيث يميل الثقل نحو التعلم فالعبرة ليست يما يختاره المعلم من خبرة ، والعبرة أيضا ليست فى مهارته بالقيام بالشرح والتبسيط وغير ذلك من مهام تتضمنها عملية التدريس ، ولكن العبرة بما يحتاجه التلميذ او يميل اليه وعليه يصبح المعلم مصدرا للمعرفة تشاركه مصادر اخرى ، وتصبح مهمة المعلم مساعدة التلميذ فى الحصول على الخبرة التى يحتاجها فى الوقت المناسب . ولا شك ان هذا التغير فى الموازين ، وهذا التقهقر فى أهمية التدريس بالنسبة لمكانة التعلم قد طرح أيضا للتعلم قضايا جديدة لعل اهمها قضية الحرية فى التعلم ، وقضية تنوع مصادر التعلم . فالحرية يجب ان تتوافر لكل تلميذ فى اختيار ما يتعلم بقدر حاجته ورغباته ، ومصادر التعلم يجب أن تتنوع أيضا لتفى بالحاجات والقدرات المختلفة للتلاميذ .

(البقية فى العدد القادم)

مقومات القيادات التربوية فى حقل التعليم

للأستاذ محمود النبــوى الشال

الوكيل الأسبق لوزارة التربية والتعليم

الحقيقة الثابتة بكل المقاييس المادية والمعنوية التى امامنــا ، والتى نستطيع تقديرها وتأكيدها ، فى ضــوء المواقف والنتائج ، وبحسب الواقع الملموس فى عصرنا الحاضر ، ان بعض القيــادات المسئولــة فى مختلف اجهزة الدولة ، على المستوى الرسمى وغير الرسمى ، ومن بينها اجهــزة التربية والتعليم ، تفتقد الآن بصورة واضــحة فى بعض مواقع العمــل الميدانى ، روح القدوة الحكيمة كما تفتقر الى النماذج الرفيعــة والعناصر المستنيرة ذات الكفاية العالية ، التى كان لها دورها الأصيل فيما ســلف ، فى غرس المثل الحية ، والأسوة الحسنة ، وتوصيل الخير الــذى ينطوى على الايمان بقدسية الرسالة وجلال المهنة الى الأجيال اللاحقة ، واحــكام اساليب التنشئة القويمة فى أطوار حياتهم ومتابعة نموهم ، وتبنى الآمــال الحسان والأحلام الزاهية ، بروح الجد والاجتهاد ، وتحويلهــا الى واقع عملى له آثاره المنزهة عن النقص والتعطيل ، المبرأة من الغــــرور وعدم الفهم ، حتى يجعل الله من هؤلاء القادة خير الأخلاف لخير الأسلاف ممــن تولى من قبل أمانة المسئولية وشرف المهنة وعظم الرســالة ، وأن يعيــد الأسلاك المقطوعة التى تربط هؤلاء بأولئك .

واذا فماذا نريد من القيادات التربوية فى حقل التعليم حتى يصــلح بهم أمر الحياة ، وما هى الشروط والمقومات الأســاسية التى ينبغى أن تتوافر فى كل رائد ، حتى تكون ممارسته لوظيفته وادارته لعملــه ، وفق المبادىء الخالدة ، وعلى أعلى مستوى من القيادة والأخلاق .

هذا ما يجيب عنه هذا البحث :

● ايمـــان بالرسالة وأمانة المنصب :

القيـــادة التزام وخدمـة ، التزام بقلب وعقـــل وادراك وعمق وذوق وخلق ، مع حفظ الحدود وأداء الحق ، وتقـــدير الرســـالة بنفس زكيـــة سخية يتضوع فيها شذى الايمان فينشر العطـــر حيثمـــا حلت وارتحلت ، وتستجيب لمكارم الأخـــلاق فتينـــع وتثمر بالعطاء والاغـــداق واشـــاعة البـــر والخيـــر .

ان الايمان بالرسالة التربوية والاحساس بجـــلال المنصب وخطورته نوع من أسس القيادة التى تغمر قلب المـــربى الحصيف ، وليس فيهـــا ما يصعب عليه اعتقاده أو يشق عليه العمل بمقتضاها . وان ما جـــاءت به هذه الرسالة من تعاليم ومناهج وأخلاق انما يقصـــد بها التـــوازن وحفظ النفس المطمئنة وحفظ العقل السـليم والأجيال اللاحقـــة من الضـــياع والفســـاد ، وبـــدهى أن هذا يناسب الفطر النقيـــة والعقـــول المتفتحة ، ويجارى التطور الذى تطالعنا به الحياة باتجاه الحق .

وعلى هذا الطريق الرحب لمسيرة هذه الرسالة الشاملة يمضى أولو العزم من الريادات الكبرى بعزائم الايمان ومصـــابرات السعى على المدى البعيد الى ما فيه الصالح العام ، وحمل الأمانة بالقول الفصـــل والعمل الجاد والأمل المشرق .

● فـــن الادارة :

الادارة فن عميق بعيد الغور يحتاج الى عبقرية خاصة وســـعة افق وجودة معرفة ، كما يحتاج الى مواهب فريدة لمعالجة الأمـــور وتسيير دفة الشئون العامة ، ولا تكون القيادات التربوية موفقة ما لم تتمرس بحسن الادارة والسياسة واللباقة فى مواجهة المواقف التعليمية وما يرتبط بها على اختلاف اشكالها وصورها ، ومواجهة الأفـــراد العاملين فى الميـــدان على تباين مستوياتهم وتنوع قدراتهم ، وعلى أن يقيموا من ضـــمائرهم رقبـــاء يحاسبون انفسهم كما يحاسبون غيرهم على كل نأمة وهمسة ، مجسدين بذلك العدالة المنبثقة من مبادىء الاسلام الحنيف وقيمه ومثله وأن يكون

نداء العقيدة فى قلوبهم اقوى من هتاف الحياة وضجيجها من قولهم ، فلا زيغ ولا كراهية ولا انحراف ولا ضرر ولا فساد ، ولا غدر ولا اعتداء ، بل تكون هذه الادارة عاصما من كل هذه السلبيات الكريهة دافعة الى الاصلاح والتقويم ، وتهيئة جميع العاملين من اسرة التربية والتعليم تهيئة فاضلة ، تخرج للمجتمع جيلا ناضجا يمنح للحياة الخير والعطاء ، وما أحرى القيادات التربوية الأمينة ان تربى النفوس على هذا الضرب من السلوك المتزن ، وتزويدها بخير زاد فى كل ما يظهر او يختفى من هذا السلوك .

● توافر الثقة المتبادلة :

القيادة التى ننشدها هى التى تعمل جادة على خلق قدر واف من الثقة المتبادلة والفهم المشترك مع من يعملون تحت امرتها . والثقة التى نقصدها ثقة فى قدرات هؤلاء العاملين على اختلاف مستوياتهم ومنازلهم بحيث تتيح الفرصة كاملة أمامهم ليفكروا ويشاركوا فى صنع اليوم والغد ؛ وهذا من شأنه أن يستقطب فيهم ما قد يعتريهم من شذوذ او انحراف او تلق ، ويقضى فى الوقت نفسه على التيارات المضادة التى قد تهب عليهم تحت دوافع معينة ، ومن هنا يظل كل فرد على استعداد لأن يؤدى ما عليه للدولة من واجبات ، وأن يسعى ما استطاع للوفاء بها الحق فى ظل مناخ آمن ؛ قائم على جمع الكلمة وتوحد الرأى والاحساس بالثقة المتبادلة .

وهذا يستدعى بطبيعة الحال ان يكون الأمر بالمعروف اساسا على العلم والرفق والصبر والنصح ، العلم فيما يأمر به القائد بناء على ما يتمتع به ، وفيما ينهى عنه بالحكمة والموعظة الحسنة ، والصبر على بلوغ الغاية . وحديث الرسول الكريم صلوات الله وسلامه عليه خير ترجمان لذلك : « ما كان الرفق فى شىء الا زانه ولا كان العنف فى شىء الا شانه » .

وعلى القيادة الواعية أن تقدم لمن حولها النصح دون انانية والتوجيه من غير تعال ، واتاحة الفرصة امامهم لكى يبذلوا الجهد عن رضا وطواعية واصالة فى الكشف عن عصرهم وبيائتهم ، وأن يمتد بصرهم للاسهام

الايجابى فى صنع مستقبلهم ورياضة حياتهم وتشكيل مجتمعهم ، فهؤلاء هم قادة المجتمع ومفكروه فى الغد المأمول .

● سلامة التخطيط والمتابعة والانجاز :

اكدت الدراسات وآراء الخبراء أن المحور الأساسى لكثير من المشكلات القائمة تتركز اساسا فى تصور التخطيط وضعف وسائل المتابعة والانجاز ، وليس ثمة سبب لما نعانى منه فى هذا المجال سوى عدم الالتزام من جانب بعض القياديين بالانضباط وعدم وضوح الرؤية على كل المستويات التنفيذية ، ونتيجة لذلك ساد الاحساس باللامبالاة أحيانا بالنسبة لسلوك الكثيرين من العاملين .

والمعروف ان التخطيط التربوى للمستقبل على مستوى مواقع الانتاج هو الأساس الذى يقوم عليه التقدم ، ويستمد هذا التخطيط قوته وفعاليته دائما من الانضباط وحسن التهيؤ فى تحديد ملامحه وتقصى ابعاده وفى تنفيذ عناصره مع الالتزام التام بكامل اهدافه لخدمة التنمية ، ولصالح العملية التعليمية فى حد ذاتها .

وعلى أن يراعى مثل هذا التخطيط ظروف وامكانات الذين يتحملون تبعاته ومسئولية تنفيذه حتى لا تكون هناك أية فرصة للخروج عن الأهداف المرسومة التي حددت له فى ضوء توافر الاحصاءات الصحيحة التى تعكس المؤشرات الحقيقية الدقيقة لنظام التحرك .

والتخطيط الهادف لابد أن يصاحبه متابعة جادة لاضاءة الطريق نحو النجاح وتحقيق الهدف ، ولابد أن تستمد المتابعة مقوماتها من اسس علمية سليمة تتطلب استيعابا كاملا من المسئولين لضمان حسن سير التخطيط فى مساره الصحيح ، بحيث لا يتعرض لأية اخطار تهدد نتائجه ، ورغبة فى سد كل الثغرات وتجنب اى تفاقم للسلبيات . وينبغى أن تكون المتابعة يقظة وأمينة حتى لا تتحول الحقائق والواقع الى صور وردية خداعة لا تاتى بطائل .

● الوســطية واثــرها فى تكوين الشخصية :

يقا ل ان خير الأمور الوسط ، وهذا مبــدأ من مبــادىء الاعتــدال والحفاوة والحصن الأمين فيما يــرى المرء ويملك . ويجمــل بالقيــادات التربوية أن تطبقه فى قنوات شتى واتجاهات عديدة ، فلا تتطــرف الى اقصى اليمين ولا تنحدر الى اقصى اليسار .

والاعتدال نهج محمود يختطه ذوو البصر والبصيرة وينطلق فى خطى وئيدة ، ويقبل على تنفيذه وترسمه المهتــدون العقــلاء بسجية من السجايا الحكيمة التى تضبط النغم وتنظم الفــكر والخلــق والشعور والسلوك . والوسط فى حقيقة أمره هو العدل والاعتدال والبعــد عن الشطط وهــو القوام بين النقائض أو بين الافراط والتفــريط ، وهــو العنصر الهام من عناصر صدارة الأمة والسبب المباشر من اســباب امتيازها ، وهــو المقوم الأسادى فى تكوين الشخصية الانســانية بهداها وســوائها وبصيــرتها وانصافها . بل هو قوام الفضائل كلها من عقائد وعبــادات ومعاملات ؛ والخصلة الأصيلة من خصال المربى ، والاطار الحميــد للقيادة المتزنة فى كل مظاهر الشعور والسلوك بين السرف والتقتير وفى القصد والاعتدال .

ولا يفهم من الوسط انه دعوة للتراخى والجمــود ، أو الحجــر على العقول ، أو غلق للتطلع والاجتهاد والطموح أو دعوة لتقييد الهمة ، وانما هو معيار موضوعى لم يغلق بابا للرأى او مجالا للنظــر والفــكر ، ما دام فى اطاره الصحيح ، الذى يمثل سمة اساسية من سماته .

يقول المصطفى الأمين صلوات الله وسلامه عليه : « لا يكن احــدكم امعة يقــول انا مع النـــاس ، ان احسن الناس احسنت ؛ وان اســاءوا اسأت ؛ وانما وطنوا انفسكم ان احسن الناس أن تحسنوا ، وان أساءوا ان تتجنبوا اساءتهم » . أن هذا الحديث الشريف يبين لنا عظمة القيادة فى تكوين اطارات قيادية سليمة .

ويقول الامام على كــرم الله وجهــه : « اليمين والشمال مضــلة ، والطريق الوسطى هى الجامعة ، عليها باقى الكتاب وآثار النبوة ؛ ومنها منفذ السنة واليها مصير العاقبة ، « هلك من أدعى وخاب من أفترى » .

● المبـــدأ والرأى والضمير المهنى :

القيادة مسئولية خطيرة ، لابد لصاحبها أن يكون صاحب رأى حـــر يعلنه فى مواجهة خصومه أو معارضيه قبل اصـــدقائه ومؤيـــديه ، دون أدنى خوف أو تردد ، ولا يخشى قط رضى عنه المسئولون من فـــوقه أو لــم يرضـــوا ، والا يعـــرف النفـــاق والزلـــفى والتمـــلق والمداهنـــــة ، ولا يتوارى برأيه عن الانظار ، ولا يتعامل مع من معه بلغتين ، ولا يدير ظهره لـــكل خطأ يراه أو انحراف يقع أمام ناظريـــه ، ولـــكن بتحفظ بسيط ألا يتصور أن هناك رأيا ثابتا قاطعا هو وحـــده الصحيح وما ســـواه خطأ ، ولهذا كان لزاما عليـــه الا يبتعد لحظة عـــن التفكير والبحث فى معالجـــة الأزمات ، واذا تحدث فبلا غرور ، يعلن رأيه لو طلب اليه أن يبدى هـــذا الرأى اعلانا للحقيقة .

يقول البعض ان الخط المستقيم هو اقصر الطرق بين نقطتين نقطـــة البداية ونقطة النهاية للوصول الى الغرض فى حيـــاتنا المعقـــدة ، وبذلك يوفر الجهد والوقت ومن ثم تصل الى غرضك قبل غيرك وانت رافع الرأس موفور الكرامة ، وبخاصة اذا كان الغرض بعيدا قرب القمة أو عليها .

ان صاحب المبدأ والرأى والضمير يعلم علم اليقين أن الطريق امامه ليس ممهدا ولكنه مملوء بالأشواك والعقبات ، وكلها تعترض المسيرة ، ولا يمكن القفز من فوقها أو تخطيها .

● ترسيخ القيم الدينية والروحية :

الدين سياج متين يحمى القيادات التربوية من الريب والشكوك ، ومن التردى فى غوائل الشر والأذى ، ولذا ينبغى للمسئولين أن يرشفوا دائما من معينه الطاهر ، ويصبح من الأمور الأساسية أن يأخـــذ القـــدر الأوفى والتام من عنايتهم ورعايتهم واهتمامهم ، واتاحة الفرصة كاملة لكى تؤدى دورها دون وصاية فى سلوك الآخرين من الأجهـــزة التابعة لهـــا حتى يمكن لها بالتالى أن تستمد منها الأسوة الحسنة بالاقتـــداء والاحتذاء والتأسى والاستيعاب ، ولكى تتقدم الصفوف وتقود العمل بالتصميم والارادة واطـــلاق الطاقات الخلاقة بما لا يعرضهم لأى نوع من الأخطار واضـــاءة

الطريق أمامهم نحو النجاح وتحقيق الآمال المرجوة المقصودة عليهم بالتوجيه السديد والهدى والقيادة الواعية والاتصال بالمثل العليا ومعرفة الغث من السمين والاعتصام بحبل الله المتين .

● النضج الثقافى :

من صفات الريادة التربوية أن يكون صاحبها على درجة رفيعة من الوعى الثقافى فى مجال تخصصه من ناحية ، ثم على مستوى الشمول من ناحية أخرى فى وقت واحد ، تلك هى المنحة الالهية الكبرى ومفتاح الحقيقة والوسيلة العملية للهداية والمعرفة ، فاذا توافر له هذا المزيج فى مجال التخصص ، ثم فى مجال الثقافة العامة كان له دوره المؤثر فى تعامله مع الآخرين عن طريق ما يقوده فى مختلف المناسبات والمواقف التى يهيئها من حوار واسع وشامل ومتعدد الجوانب مع كل من تربطهم به علاقة عمل من القيادات الجديدة المتعددة الجوانب التى هو مسئول مسئولية مباشرة عن تكوينها وتدريبها لكى تتقدم الصفوف ، وأن يكون شعارها قدسية العطاء والبذل والحماسة والنشاط والتصميم على التغيير ، ومن ثم يتسع المجال للأقدر والأجدر فى هذا المعترك . وفى هذا المناخ الصحى الذى يطلق قوى الخلق والابداع والعطاء .

وعلى قائد الموقع الذى عليه أن يتحمل العبء الأكبر من هذا العطاء أن ييسر أمام زملائه وأعوانه سبل الاتصال بالعالم الخارجى عن طريق التبادل الثقافى والعلمى وتنظيم اللقاءات الدورية وعقد المؤتمرات الخاصة لمناقشة المشكلات الحساسة ذات الطابع الملح والحاجات الأساسية ، وان يأخذ ذلك بالقدر الأوفى من العناية والرعاية والاهتمام .

● القيادة ومبدأ الشورى :

الشورى مبدأ أصيل قام عليه الحكم الاسلامى منذ المبدأ ، فقد ثبت أن النبى صلى الله عليه وسلم كان يستشير أصحابه دائما ، ويأخذ برأى الجماعة ، مع أنه معلم البشرية جمعاء ولا ينطق عن الهوى ، واقتدى خلفاؤه من بعده فى اتباع هذا السنن بجمع رءوس الناس وخيارهم واستشارتهم ، ومنحهم الفرصة للجهر بالنقد فيما يأخذون أو يدعون ويكون الراى النهائى هو الراى الذى اجمعت عليه أغلب الآراء ، وتلك قمة

الديمقراطية التى أرسى أساسها نبى الرحمة ، واقام بناءها ونادى بالحفاظ عليها فى شتى الواجبات والتكاليف فى كل مجالات الحياة .

وما احرى قيادات التربية والتعليم أن تأخذ بهـذا المبدأ السامي محاربة للاستبداد فى الرأى والاستقلال بالحكم ، وابتعادا عن الضغط والتأثير والطغيان ، واحتراما لحقوق الآخرين وتخليصا لحرية الفكر من اساره ، واخذا بالنصيحة التى يتم عليها الاجماع .

● **الحيطة والحذر :**

ان فن القيادة يستلزم من صاحبه فيما يستلزم أن يكون حذرا ويقظا حتى لا يؤخذ على غرة ، وأن يحرص على الالمام بحقائق كل موقف حتى لا يقيم حساباته على خداع أو سراب ، وأن يجيد الاستماع كما يجيد الكلام ، وان يختار الوقت الملائم لذلك وأن يحسن اختيار معاونيه من ذوى الحصافة والعقل الرجيح والعلم الموفور حتى يكونوا اعوانا له مخلصين قائمين معه على القسط ، وأن يكون بدوره شجاعا فى اتخاذ القرارات فلا يتردد ولا يتقاعس فى ابرام أمر اذا أيقن انه الحق .

● **التمسك بمكارم الأخلاق :**

القيادات التربوية الرشيدة يجب أن تكون مختارة من صفوة الناس حقا وصدقا وبمنزلة القدوة الحسنة والسمت الصالح لمن يليهم من المرءوسين وممن يتمسكون بمكارم الأخلاق ويبصرون بالحق واداء الواجب ، ويبتعدون عن طرق الشر والزلل ، تلك الصفات الحميدة التى جاء سيدنا رسول الله ليكملها ويدعو اليها ، حتى يكونوا بحق ممثلين خير أمة تبتعد بنفسها عن مظان الهوى والانحراف والتيارات الهدامة متحلية بالمثل العليا الكريمة ، متشعبة بروح المبادىء السامية والأخلاق السمحة النبيلة ، والرسول المعصوم يقول فى الحديث الشريف : « أحسنكم احسنكم أخلاقا » .

وما أروع واجل من ان يبدأ صاحب المسئولية القيادية فى تكوين شخصيته سلوكا وتطبيقا ، متخذا أسوته الحسنة اولا وقبل اى شىء من

الرسول الأعظم صلوات الله وسلامه عليه ارساء لأسس الأمن والطمانينة والاستقرار فيمن حوله . ولن يرتفع مستوى الأداء بعلم ينير الطريق ومعرفة تنفع الانسانية الا بسمو الأخلاق ومراقبة النفس واحسان العمل وبسلوك يلتزم بالأدب والطهر والنقاء والصفاء وحسن المعاملة وطيب المعاشرة ولين الجانب وخفض الجناح ، والحفاظ على المشاعر سلوك اخلاقى رشيد يستهدف بناء الانسان برعاية جسمه وروحه وعقله واخلاقه ومستقبلة لا لمجرد اثبات السلطة واظهار الوجود بغير مقتض .

من هذا المفهوم الصادق يظل المرء ذا ضمير مخلص ثابت التقوى مستقيما صالحا مهذب الطبع مصقول الخلق منسجما مع فطرته النقية ، ولو لم يكن على مستوى عال من كرم الخلق وحميد الصفات لكان متناقضا مع نفسه كذوبا فى ادعاء التهذيب والتقويم ، فاشلا فى محاولته للتربية والتأديب والتوجيه الصحيح .

● القيادات البشرية لا عصمة لها من الوقوع فى بعض الأخطاء :

العصمة لله وحده وللملائكته المقربين الذين لا يعصون الله ما امرهم ويفعلون ما يؤمرون ؛ ومن هذه الحقيقة فان الانسان مهما يبلغ من العقل ، ومهما يرتفع الى اعلى المناصب ، فانه يبتلى بالخير كما يبتلى بالشر ، ويتجه الى الخير أحيانا فيفعله ، والى الشر أحيانا أخرى فيقع فيه . وذلك من أهم الدلالات التى تؤكد أنه غير معصوم ، وأنه لذلك قد يتعرض الى الخطأ الذى يجوز وقوعه على كافة البشر .

والقائد الخبير ، والمربى المحنك الذى يحمل امانة المسئولية ، هو الذى لا يصر على خطأ ارتكبه ، بل عليه ان يسارع من فوره الى الاعتراف به عقب حدوثه ، حتى لا يران على قلبه ، وأن يبادر الى التصحيح بالدخول فى باب التوبة النصوح والانابة الصادقة ؛ وهذا من تبيينل الشجاعة الأدبية واخلاص النية لأن الرجوع الى الحق فضيلة .

● اللمسة الجمالية في المؤسسات التعليمية :

من مهام الشخصية القيادية المسئولة الدعوة الى المحافظة على نظافة المؤسسات التعليمية ونظامها وحسن مظهرها وتنسيق مرافقها ، والحرص على توافر القيم الجمالية في جنباتها والارتقاء بمستواها ، ويأتي هذا المظهر المتكامل بتعزيز النشاطات الثقافية والعلمية والرياضية والفنية والموسيقية ، مع العمل على كشف المواهب والقدرات العملية وتثميرها وتدريب أصحابها على القيام ببعض الأعمال التنفيذية بطريقة تلقائية والاعتماد على الجهود الشخصية الذاتية ، ومشاركة منهم في تفادي نواحي النقص والقصور الفني والجمالي ، وحل المشكلات الطارئة في هذا المضمار في مواقع العمل وفي أحضان الواقع بحيوية غزيرة وقوة موفورة ، حتى تؤتي ثمارها وتؤدي أهدافها .

● العمل على تكوين الصفوف التالية :

من سنن التاريخ وحقائق الحياة أن كل جيل من الأجيال يحمل الراية حينا من الدهر ، ثم يسلمها الى الجيل التالي ليواصل المسيرة في تجديد الحياة وامتدادها ، ومن القادة من يستأثر بالسلطة ، ويقبض على أزمة الأمور ، متجاهلا من معه من أقرانه العاملين الى الأجيال المتعاقبة التي تتسلم تلك الخبرات وتنطلق بها نحو خير الثواب وخير العمل وخير الأمل، بينما تحمل باليقين والعلم أمانة الايمان على هدى من الله اكمالا للشوط من حيث انتهى الأسلاف السابقون ، فالحياة كما يقولون سلسلة من الحلقات المتصلة والمستمرة يبدؤها السلف ليتمها الخلف .

وهكذا يتكامل الطرفان ويصبحان معا عنصري اضافة الى البناء ، وليسا خصمين أو ضدين في حساب التنشئة والبناء ، وفي وضع (استراتيجية) حقيقية تعبر عن الترابط الوثيق بين الأساس والبناء ، بين المنابع والمصبات ، وتلك هي السياسة الجديدة التي ينبغي الدعوة اليها والتبشير بها ، سياسة فتح النوافذ واضاءة جميع الأنوار من أجل تأمين المستقبل لأجيال جديدة لها حق الحياة الرغدة الكريمة .

هذه بعض المقومات الاساسية للقيادات التربوية فى حقــل التعليم ، سقناها على سبيل المثال لا الحصر ؛ وهى مـــا ينبغى للقيـــادات التربوية المسئولة أن تتمثلها حق التمثل ؛ مع الأخذ بها ووضعها موضـــع التنفيـــذ الفعلى فى جميع مواقع العمل والانتاج ؛ لتحقيق الخير كل الخير للأجيـــال اللاحقة وتهيئة فرص التعليم أمامهم لتحقيق التقدم والرخاء لمصر ولشعب مصر . واستثمار كل الامكانات الفردية والجماعيـــة ؛ وانطلاق الكفايات والاستعدادات والقدرات النوعية وارتفاعا بمستويات الأداء فى كل موقع من مواقع الحياة بكل طاقات المعرفة وبكل امكانات الازدهار .

استراتيجيات التفاعل بين إعداد المعلم

والتجديدات التربوية في المدرسة في مصر (*)

للدكتـــور رشـــدى لبيب
استاذ المناهج وطرق التدريس
كلية التربية ــ جامعة عين شمس

والدكتور فايز مراد مينـــا
مدرس المناهج وطرق التدريس
كلية التربية ــ جامعة عين شمس

مقـــــدمة :

هذه الورقة هى محاولة لاجابة الأسئلة المثارة فى المؤتمر السادس لرابطة اعداد المعلم فى أوروبا عن استراتيجيات التفاعل بين اعداد المعلم والتجديدات التربوية فى المدرسة ، وذلك فيما يتعلق بمصر وعنـــد محاولة ذلك ، يجب بناء اطار نظرى من اجل مناقشة القضايا الأساسية فى هـــذا المجال وتحليل الوضع الراهن فى مصر فيما يتعلق بهذا الشأن . ولـــذلك فهذه دراسة تتضمن ثلاثة اجزاء رئيسية : الاطـــار النظـــرى ؛ الوضـــع الراهن فى مصر ، وتوصيات لتطوير فاعلية التفاعل بين اعـــداد المعلـــم والتجديدات التربوية فى المدرسة .

أولا ــ الاطـــار النظرى :

يتضمن الاطار النظـــرى المقتـــرح فى الدراســـة الحالية تعـــريف المصطلحات ، مسلمات الدراسة ، تصورنا عن دور برامـــج اعـــداد المعلم

(*) قدمت هذه الورقة الى المؤتمر السادس لرابطة اعـــداد المعلـــم فى أوروبا ، نيوشاتيل (سويسرا) ، ٧ ــ ١١ سبتمبر ١٩٨١ .

بالنسبة للتجديدات التربوية فى المدرسة ، وكذلك المجالات المتصلة بتدريب معلم المعلم .

١ ــ تعريف المصطلحات :

نقصد بالمصطلح « استراتيجية » تلك السياسات طويلة الأمد التى تبنى عليها الخطط اللازمة لتحقيق اهداف معينة .

وينظر الى التجديدات التربوية فى المدرسة . على انها تلك التغيرات فى أى مجال من مجالات الحياة المدرسية التى تهدف الى تطويرها من اجل تحقيق الأهداف التربوية بصورة افضل او ترقية هذه الأهداف ذاتها . وهناك امثلة عديدة للتجديدات التربوية فى المدارس فى مجالات المقررات ، والوسائط التعليمية وطرق التدريس ، والنشاطات المدرسية ونظم التقويم ، والادارة المدرسية .

ويعنى التفاعل بين اعداد المعلم والتجديدات التربوية فى المدرسة تلك العلاقات المتبادلة بين مختلف عناصر برامج اعداد المعلم ــ أى الأهداف والمقررات والطرق والنشاطات والتقويم ــ والتجديدات التربوية فى المدرسة .

وحيث أن الدراسة الحالية تقوم ــ فى كثير من الجوانب ــ على مدخل تحليل النظم ، فيجب الاشارة الى اننا نعنى بالمنظومة « مجموعة من العناصر التى ترتكز على علاقات متداخلة فيما بينها » .

٢ ــ مسلمات الدراسة :

تقوم الدراسة الحالية على المسلمات التالية :

أ ــ النظام التعليمى هو منظومة فرعية لكثير من المنظومات الأكبر مثل الثقافة القومية ، والثقافات الاقليمية والانسانية .

ب ــ اعداد المعلم هو منظومة فرعية للنظام التعليمى ، تماما مثل الأهداف والاستراتيجيات ، والادارة ، والامكانات ، والمناهج والبحث التربوى .

جـ ـ منظومة اعداد المعلم لها بدورها منظوماتها الفرعية الخاصة بها (الأهداف ، الاستراتيجيات ، الادارة . . الخ) .

د ـ تنشأ الحاجة الى التجديدات التربوية فى المدرسة نتيجة حدوث تغيرات فى المنظومات الأكبر أو التغذية المرتجعة الناشئة عن عملية التقويم او عدم الاتساق بين المنظومات الفرعية للنظام التعليمى (أو احد أو بعض منظوماتها الفرعية) .

هـ ـ للمعلمين دور أساسى فى تحقيق أهداف التجديدات التربوية وتطورها ، واظهار الحاجة الى تجديدات أخرى .

و ـ يجب أن تأخذ برامج اعداد المعلم فى الاعتبار الدور المحتمل الذى يقوم به الطلاب المعلمون الحاليون فى مجال التجديدات التربوية مستقبلا .

ز ـ يتمثل احد مجالات الاهتمام الأساسية للتجديدات التربوية فى المدرسة فى تقديم حلول للمشكلات التى تواجه المعلمين فى عملهم اليومى.

ح ـ لا يعد اى تجديد تربوى موضع التنفيذ فى المدارس بالضرورة سليما . فقد ثبت أن النقل الثقافى فى بعض البلاد غير مناسب وغير قابل للتطبيق فى بعض الحالات .

٣ ـ دور برامج اعداد المعلم فيما يتعلق بالتجديدات التربوية فى المدرسة:

يمكن اجمال هذا الدور فيما يلى :

أ ـ اعداد الطلاب المعلمين لتبنى وتنفيذ التجديدات التربوية الجارية والمتوقعة فى المدرسة .

ب ـ تقديم السبل التى تؤدى الى اسهامهم فى تحسين هذه التجديدات .

جـ ـ فهم الطبيعة المتغيرة للنظم التعليمية ومواكبة نتائج البحوث والتجديدات التربوية القادمة .

٤ ــ استراتيجيات تحقيق دور برامج اعداد المعلم فيما يتعلق بالتجديدات التربوية فى المدرسة :

تتمثل الخطوط الأساسية المقترحة بهذا الشأن فيما يلى :

أ ــ اتقان اساسيات المجالات المختلفة من الدراسة (الثقافية والأكاديمية والتربوية) ، وتقدير العلاقات فيما بينها من حيث اسهامها فى مهنة التدريس .

ب ــ فهم الطبيعة المتغيرة لهذه الأساسيات .

جـ ــ انماء اتجاهات موجبة نحو البحث التربوى والتجديد ، مع تقدير خاص لدورها فى تحسين التدريس وحل المشكلات التى تواجه المعلمين .

د ــ فهم الأسباب التى تدعو الى التجديد التربوى فى اطار النظرة المنظومية المشار اليها عاليه .

هـ ــ تحقيق الاتساق بين جميع المنظومات الفرعية لبرامج اعداد المعلم (الأهداف والمحتوى .. الخ) وبين هذه الاستراتيجيات .

و ــ بناء قنوات للاتصال بين واضعى السياسة التربوية والقائمين على تنفيذها من جهة ، وبين معاهد اعداد المعلم من الجهة الأخرى .

ز ــ الربط بين كل من برامج تدريب المعلمين اثناء الخدمة وبرامج تدريب معلمى المعلم وبين التجديدات التربوية فى المدرسة على اساس الخطوط نفسها الاستراتيجية المقترحة من قبل .

٥ ــ المجالات المتصلة بتدريب معلمى المعلم :

ينبغى أن يعنى تدريب معلمى المعلم بما يأتى :

أ ــ تحديد مناسب للأهداف والمحتوى وطرق التدريس وأساليب التقويم ؛ وذلك بقصد تحقيق الجوانب المذكورة عاليه عن دور اعداد المعلم فيما يتعلق بالتجديدات التربوية فى المدرسة .

ب ــ اختيار فاعلية خططهم بهذا الشأن وتطويرها فى ضوء التغذية المرتجعة المستمرة والبحوث الجديدة .

ثانيا ــ الوضع الراهن فى مصر :

توضح النقاط التالية الوضع الراهن فى مصر فيما يتعلق باستراتيجيات التفاعل بين اعداد المعلم والتجديدات التربوية فى المدرسة ، وقد ينطبق الكثير من هذه النقاط ايضا فى حالة عديد من الدول الأخرى ، وبخاصه الدول الناميـــة .

١ ــ الصعوبات البارزة :

ان نظام اعداد المعلم فى مصر لا يسمح بعامة بالتنفيذ الناجح للخطوط الاستراتيجية المذكورة من قبـــل . وتتمثل أبـــرز الصعوبات بهذا الشأن فيما يلى :

أ ــ يفرض التوسع الكمى فى التعليم الحاجـــة الى اعداد كبيـــرة من المعلمين مما يكون غالبا على حساب نوعية اعدادهم(*) .

ب ــ تبالغ برامج اعداد المعلم فى اهمية الجوانب المعـــرفية حيث تنحى جانبا الجوانب الوجدانية الأكثـــر من ذلك ، ان هـــذه البرامج على درجة عالية من التخصص ولا تتفاعل مكوناتها المختلفة بصورة سليمة .

ج ــ ان نظم التدريس والتقـــويم لا تسمح بفرص مناسبة للمناقشة أو النشاطات البحثية أو التعلم الذاتى .

د ــ يوجد غالبا انفصال بين سياسات اعداد المعلـــم والتجديـــدات التربوية فى المدرسة ، ويمكن اعطاء أمثلة عديدة فى هذا المجـــال . ومن الخواص المعاصرة بعد ادخال الرياضيات الحـــديثة مثالا جيدا لمثل هـــذا الانفصال ، ذلك أن برامج اعداد المعلم (فىشعب الرياضيات) لم تستجب بطريقة مناسبة للمناهج الجديدة التى ادخلت حديثا فى المدارس ، كما انه

(*) يوجد فى الوقت الحاضر حوالى ٥٠ الف طالب مقيدين فى ٢٠ كلية للتربية فى مصر ، تتبع الجامعات الاحدى عشر بالاضـــافة الى كليات تتبع جامعة حلوان لاعداد معلمى التـــربية الفنيـــة والاقتصـــاد المنـــزلى والتربية الرياضية .

لا يكاد يوجد تنسيق بين برامج اعداد المعلم وسياسة تعيين المعلمين والوضع القائم فى المدرسة .

ومن التجديدات الحديثة فى نظام التعليم المصرى ادخال صيغة التعليم الأساسى . ومع هذا فان برامج إعداد المعلم لم تعدل بعد لكى تواكب هذا الاتجاه الجديد (*) .

هـ — ان معلمى المعلم — غير هؤلاء المتخصصين فى التربية — لا يحصلون على اعداد تربوى ما عدا تلك البرامج القصيرة التى تقدم عن طريق الجامعات لأعضاء هيئات التدريس بها (من جميع الكليات) . وبالرغم من أن هذا التدريب قد اثبت انه فعال فى بعض الحالات ، وبخاصة فيما يتعلق بتغيير اتجاهات اعضاء هيئة التدريس بصورة موجبة ، نحو (العلم)التربوى(**) ، الا أنها لا تتعرض بعامة للتجديدات التربوية فى المدرسة .

و — لا يقتصر عدم الاقتناع ببعض التجديدات التربوية فى المدارس المصرية على العامة فقط بل يشتمل بعض قطاعات المعلمين ويمكن أن تكون المدارس التجريبية التى انشئت فى الثلاثينيات والأربعينيات على اسس (تقدمية) ثم اندثرت فيما بعد مثال ذلك أن هذا الموقف يؤدى الى خيبة امل رجال التربية الذين يعانون كثيرا عندما تهتز الثقة بعملهم .

ولسوء الحظ ، فان البرامج الحالية لاعداد المعلم فى مصر مثقلة بنماذج وافكار لا تناسب واقع المجتمع المصرى ، مما يؤدى الى عزلتها عن الممارسات الفعلية فى المدارس .

٢ — العلاقات المتبادلة بين البحث التربوى وسياسة اعداد المعلم :

من الصعب قبول انكار وجود اية علاقة متبادلة بين البحث التربوى وسياسة اعداد المعلم فى مصر ، ولكن مثل هذه العلاقات توجد بصورة

(*) هناك بعض خطط لتطوير عملية اعداد المعلم لكى تواكب هذا الاتجاه ، ولكنها لم توضع بعد موضع التنفيذ .

(**) وبخاصة البرامج التى تنظمها جامعة عين شمس .

رئيسية على أسس فردية اكثر من كونها سياسات منظمة ويمكن التدليل على ذلك بالنظر الى الاعتبارات التالية :

أ ـ لا يوجد فى الغالب اى نشاط بحثى جاد فى برامج اعداد المعلم على مستوى الدراسة للدرجة الجامعية الأولى .

ب ـ تدور بحوث اعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا فى حلقة مفرغة حيث لا يمتد تأثيرها الى ممارسات المدرسة أو الى برامج اعداد المعلم .

وتكفى الاشارة الى الدراسة التى اجريت عام ١٩٧٩ عن اعداد معلم المرحلة الثانية ، والتى شارك فيها ١٣٥ باحثا من جميع الهيئات المهتمة باعداد المعلم فى مصر ، ولكنها حتى الآن لم تؤت ثمارها المرجوة فيما يتعلق ببرامج اعداد المعلم .

٣ ـ العلاقة بين اعداد المعلم والتدريس الفعلى فى المدرسة المصرية :

ان تدريس الطلاب المعلمين فى المستقبل يخضع لعدد كبير من الاعتبارات الخاصة بالنظام التعليمى ككل مما يجعل من الصعب تطبيق نماذج التدريس التى تقدم لهم . وتتضمن أهم هذه الاعتبارات الأهداف الفعلية للنظام التعليمى ، نظام التقويم ، نظام التوجيه الفنى ، بعض التقاليد المرعية فى التدريس فى المدرسة .. الخ ، ومع ذلك فان هناك قلة من المعلمين يطبقون ـ بل يطورون ـ النماذج التى درسوها على أساس من مبادرات فردية .

وكحقيقة واقعة ، فان التربية العملية تمثل الوجه الرئيسى للربط بين اعداد المعلم وممارسات المدرسة . ومن ناحية اخرى ، فهى تمثل الأداة الأولى فى كشف الفجوة القائمة بين ما يدرس من نماذج للتدريس وممارسات المدرسة .

رابعا ـ مقترحات وتوصيات :

فيما يلى بعض المقترحات والتوصيات التى نرى انها تؤدى الى تطوير استراتيجيات التفاعل بين اعداد المعلم والتجديدات التربوية فى المدرسة واضعين فى الاعتبار بصورة خاصة الحالة المصرية :

١ ــ انشاء قنوات قوية للاتصال بين الهيئات المعنية بالبحث التربوى ومعاهد اعداد المعلم وواضعى السياسة التعليمية .

٢ ــ استخدام الورش التعليمية والنشاطات البحثية والتعلم الذاتى كطرق لاعداد المعلم .

٣ ــ مناقشة المشكلات التربوية الحالية واصدار احكام ناقدة على التجديدات التربوية السابقة خلال برامج اعداد المعلم .

٤ ــ اعطاء عناية خاصة فى كل من برامج اعداد المعلم والعمل البحثى لدراسة العقبات التى تحول دون تطبيق نماذج التدريس المتقدمة .

٥ ــ ادخال تغييرات أساسية فى برامج التدريب اثناء الخدمة فيما يتعلق بأهدافها ومحتواها وطرقها وتقويمها .. وذلك من منظور تحسين فاعلية التجديدات التربوية فى المدرسة .

٦ ــ تنظيم برامج خاصة لتدريب معلمى المعلم بحيث تسير على الأسس المقترحة آنفا .

٧ ــ تجريب الابتكارات الجديدة فى المدرسة قبل تعميمها مع اشتراك جميع الجهات المعنية فى ذلك وبخاصة المعلمين .

سلوك التلميذات البدينات فى درس التربية الرياضية

للدكتورة عنايات على لبيب
أستاذ مساعد بكلية التربية الرياضية بالقاهرة

مقدمة :

تعتبر البدانة او السمنة احدى المشكلات الحقيقية التى يعانى منها عدد كبير من تلاميذ المدارس نتيجة ما تسببه لهم من بطء فى الحركة وفقدان للرشاقة وتشوه فى المظهر العام ، وما يترتب على ذلك من شعور بالنقص يصحبه فى كثير من الأحيان انطواء وبعد عن المشاركة فى النشاط المدرسى العام أو تخلف فى الدراسة . وتختلف أسباب السمنة عند التلاميذ ولكنها ترجع غالبا الى جوانب وراثية وسوء أساليب التغذية أو خلل وظيفى فى أداء بعض الغدد . وتتضخم مشكلة التلميذة البدينة بخاصة أثناء درس التربية الرياضية اذ يظهر بوضوح عدم قدرتها على الحركة بالسرعة نفسها التى تتحرك بها زميلاتها الأخريات وبالتالى تصبح أقل قدرة على المشاركة واللعب ، ومع ما يحدث غالبا من عدم توافق حركاتها مع أداء الآخرين فانها تتعرض بالتالى لسخرية الزميلات وأحيانا نهر وتوبيخ المدرسات . اضف الى ذلك ما يحدث عادة من رفض التلميذات العاديات اشراك التلميذات البدينات عند تكوين المجموعات الرياضية أو الفرق وما يسببه ذلك من ضرر نفسى قد يصل الى حد كراهية المجتمع والحقد عليه .

ولقد لفت نظر الباحثة خلال اشرافها على التدريب الميدانى فى المدارس وجود تباين كبير فى سلوك مدرسات التربية الرياضية نحو التلميذات البدينات ، فالبعض يضيق بهن ولا يخفى هذا الضيق والبعض

يتحامل عليهن ويكثر من النهــر والتوبيخ ، والبعض يهملهن أو يعفيهن من الدرس حرصا على توافق ومظهر الاداء .

لذلك فقد حاولت فى هذا البحث لمس بعض جــوانب المشــكلة حتى يمكننا مستقبلا أن نبنى توجيهاتنا للمدرسات وطالبات التــدريب الميدانى على أسس علمية سليمة فيما يختص بمعاملة هؤلاء التلميذات اثناء دروس التربيـــة الرياضية وفيما يمكن أن تسهم به مدرسة التربية الرياضـــية فى معالجة المشكلة الأساسية وهى السمنة المفرطة لبعض التلميذات . ولعل أخطر ما يترتب على اهمال معالجة هذه المشكلة هو ما اظهرته الدراسة التى قام بها د. كراتى وهو أحد علماء النفس بجامعة كاليفــورنيا بــلوس انجلوس فى عام ١٩٧٢ من أن عددا كبيرا من حوادث العنف فى أمريكا قد حدثت من أشخاص تعرضوا فى بداية حياتهم الى مثل هــذه الظروف من نبذ الأقران لهم نتيجة البطء الحركى لديهم ونقص المهارات الرياضـــية والتوافق البدنى كما تبين من دراسة أخرى اجراها العالم نفسه أن ٤٠٪ من الأحداث المقبوض عليهم فى مدينة لوس انجلوس الأمريكية عام ١٩٧٠ كانوا يعانون فى صغرهم من مشكلات الانطواء والعزلة ونبذ المجتمع لهم .

وقد أجريت فى كثير من بلاد العالم محاولات مختلفة بهــدف معالجة مشكلة السمنة عند التلاميذ وما يترتب عليها من بطء حــركى ، وتــرتكز معظم هذه المحاولات على اعداد برامج واقعية مدروسة بعنــاية وحرص تهدف الى تحسين القدرات الحركية لدى التلاميذ السمان ومعالجـــة فى أساسيات النشاط الحركى ، كما تبرز بعض هذه الدراسات ضرورة تادية هذه البرامج فى بيئة متجاوبة عاطفيا ومحببة الى التلاميذ . مثال ذلك تلك الدراسة التى قام بها رابابورت عام ١٩٦٩ وأظهرت أن التلاميذ السمان يمكن أن يتحسن أداؤهم اذا تعرضوا الى برامج تنشيط شــاملة ومتقابلة وبخاصة اذا تمت فى بيئـــة لا يسيطر عليها منافسة او ضغط من زمــلائهم العاديين .

وفى الصفحـــات التـــالية ستحاول الباحثـــة ان تستطلع مشـــكلة التلميذات البدينات وطريقة سلوكهن اثناء درس التربية الرياضـــية وكيف يعاملن فى هذه الدروس من المدرسات وما تنطــوى عليه المعــاملة مـــن ايجابيات وسلبيات .

تعريف المشكلة :

لاحظت الباحثة خلال اشرافها الميدانى فى مدارس محافظة الجيـزة ارتفاع نسبة البدينات وهن من يعانين من وجود كمية من الـدهن بالجسم تفوق المعدل الطبيعى بالنسبة للسن والطول والشكل النمطى للجسم بعامة أو تزيد عن حاجة الجسم اللازمـة لأداء وظائفه الطبيعية . وقد ادى ذلك الى ضعف عناصر اللياقة البدنية لديهم وعدم التـوافق فى الأداء الحركى مما يتسبب عنه معاناة من الناحية النفسية يتمثل فى الانطواء ونبذ الأقران وتكون اوضح ما يكون خلال دروس التربية الرياضية . وتتراوح نسـبة التلميـذات البدينات فى المدارس المصرية — بنـاء على حصر قـامت به الباحثة فى مدارس منطقتى جنوب وشمال الجيزة — بين ٥ ، ٩ ٪ وهى نسبة لا يستهان بها تستدعى اهتمام المسئولين والمربين لعلاج أو تخفيف الآثار المترتبة على زيادة الوزن ومحاولة الوصول الى توصـبات تربوية تعالج هذه المشكلة .

هـدف البحث :

يهدف هذا البحث الى مساعدة التلميذات البدينات للاستفادة المثلى من دروس التربية الرياضية والتخلص أو التقليل من المعاناة النفسية التى يتعرضن لها وذلك من خلال دراسة موضوعية تتضمن ما يلى :

١ — التعرف على سلوك التلميذات البدينات خلال دروس التربيـة الرياضية ولمس مظاهر واسـباب المشكلات النفسية التى يعانين منهـا ومـدى خطورتها .

٢ — التعرف على سلوك المدرسات تجاه التلميـذات البدينات فى درس التربية الرياضية وكيف يتعاملن معهن ووجهة نظرهن فى معالجـة المشكلة .

اجـراءات البحث :

لتوجيه السير فى اجـراءات البحث وضـعت الباحثة التساؤلين التاليين :

١ — هل تعانى التلميذات البدينات نفسيا فى درس التربية الرياضية؟

٢ ــ هل هناك تباين فى سلوك مدرسات التربية الرياضية نحو التلميذات البدينات ؟ .

وبالنظر الى طريقة البحث الاستطلاعية فقد اتبعت الباحثة المنهج المسحى فى الحصول على المعلومات اللازمة للدراسة حيث قامت بتوجيه مجموعتين من الأسئلة الى حوالى ٧٠ مدرسة تربية رياضية فى مدارس منطقتى الجيزة التعليمية ممن تتراوح مدة خبراتهن بين ٥ ، ١٥ سنة . تختص المجموعة الأولى من الأسئلة بسلوكيات التلميذات البدينات أثناء درس التربية الرياضية بينما تختص المجموعة الثانية بسلوكيات مدرسات التربية الرياضية فيما يتعلق بمعاملة التلميذات البدينات اثناء الدرس وقد استجاب للاستفتاء وقام بالرد على الأسئلة حوالى ٥٠ مدرسة ثم قامت الباحثة بتفريغ الاجابات واستخلاص النتائج على النحو التالى :

نتائج البحث ومناقشتها :

أولا : سلوك التلميذات البدينات فى دروس التربية الرياضية

احتوت الاستمارة الأولى من الاستفتاء على مجموعة من التعبيرات التى تهدف الى معرفة القدرات الحركية والعادات السلوكية للتلميذات البدينات خلال درس التربية الرياضية وكذلك سلوك التلميذات الأخريات نحوهن وقد وضعت هذه التعبيرات بحيث يؤشر امامها (بنعم أو لا) حسب ما يطلب من سلوك بين التلميذات البدينات وذلك حتى يمكن تفادى الاجابات التى يصعب تقويمها مثل أحيانا ونادرا .. الخ .

ويوضح الجدول رقم (١) الأسئلة والنسبة المئوية لكل اجابة .

جـــدول رقـــم (١)

اجابات مدرسات التربية الرياضية عن ســلوكيات وقــدرات التلميذات البــدنيات خلال درس التربية الرياضـــية

كمدرسة للتربية الرياضية أرى أن التلميذة البدينة	نعم ٪	لا ٪
١ ــ بطيئة الحركة وتفتقد التوافق	٦٢	٣٨
٢ ــ تعزف عن المشاركة فى الدرس بالتمارض	٦٤	٣٦
٣ ــ تحسن أداء التمرينات الرياضية	٢٦	٧٤
٤ ــ ينبذها اقرانها عند تكوين المجموعات داخل الدرس	٥٠	٥٠
٥ ــ نسخر منها زميلاتها أثناء أدائها للتمرينات	٦٠	٤٠
٦ ــ تمارس التمرينات بطريقة هزلية متعمدة اضحاك زميلاتها	٢٦	٧٤
٧ ــ تتهرب من التمرينات التى تحتاج الى مهارة حركية	٨٦	١٤
٨ ــ نفضل ممارسة الألعاب الجماعية	٧٢	٢٨
٩ ــ تبتعد عن المنافسات الرياضية	٧٤	٢٦
١٠ ــ نفتقر الى المهارات الحركية الأساسية	٦٦	٣٤
١١ ــ تشعر بالنقص وتتهرب من تكملة الدرس	٦٠	٤٠
١٢ ــ تشارك فى بعض النشاطات الرياضية التى تمثل المدرسة	٣٠	٧٠
١٣ ــ تتسبب فىهزيمة المجموعة أوالفريق الذىتنتمى اليه	٥٠	٥٠
١٤ ــ مثابرة ونحاول التغلب على مشكلات زيادة وزنها	٦٦	٣٤
١٥ ــ تشعر بالاجهاد والتعب بسرعة ولا تستطيع مسايرة باقى زميلاتها	٧٦	٢٤
١٦ ــ تبذل جهدا أكثر من زميلاتها فى محاولة للتخلص من الوزن الزائد	٧٤	٢٦

يتضح من الجدول رقم (١) أن القدرات الحركية للتلميذات البدينات متخلفة حيث تبين معظم الاجابات أنهن بطيئات الحركة . مفتقدات للتوافق ، لا يحسن أداء الحركات المطلوبة ويفتقرن الى المهارات الحركية الأساسية ويتسببن فى هزيمة المجموعة التى ينتمين اليها ويضعفن من مستواها ويشعرن بالاجهاد والتعب بسرعة ولاشك أن هذا التخلف يسبب للتلميذات البدينات معاناة من عدم القدرة على مجاراة الأخريات ينعكس على العادات السلوكية أثناء الدرس والتى تظهر فى عزوفهن عن المشاركة فى الدرس كلية أو التهرب من اداء التمرينات التى تحتاج الى مهارة أو الابتعاد عن المنافسات الرياضية وعدم المشاركة فى النشاطات الرياضية وهى جميعها كما ترى مواقف سلبية تجاه مجتمع درس التربية الرياضية وبالرغم من ذلك فان نتيجة الاستفتاء تظهر وجود بعض السلوكيات الايجابية فى الدرس مثل المثابرة وبذل الجهد للتخلص من الوزن الزائد والمشاركة فى التمرينات الرياضية الجماعية وقد لمست الباحثة حالات كثيرة يتقدم فيها بعض التلميذات البدينات طالبات المشاركة فى الألعاب والتمرينات فاذا ما أعطيت لهن الفرصة أعاقتهن قدراتهن المحدودة عن مجاراة أقرانهن وسرعان ما يقفن فى الصفوف ويتراجعن عن الاستمرار فى الأداء والمشاركة وعلامات الخجل بادية على وجوههن ، وقد عرضت الباحثة فى احدى المدارس وأثناء اشرافها على التدريب الميدانى على تلميذات أحد الفصول ممارسة بعض الألعاب الترفيهية البسيطة المتحررة من القيود والتى لا تتطلب أى مهارات حركية وقد وجدت اقبالا شديدا وترحيبا من التلميذات البدينات بالذات أكثر من زميلاتهن العاديات اللاتى يتجهن الى ممارسة الألعاب التى تتطلب حركة ومهارة مثل الجمباز والتمرينات بالأدوات الصغيرة والعمل فى الأقسام والتدريب الدائرى وغيرها وهو ما يظهر تأثير بعض المهارات الحركية على تفكيرهن .

أما بالنسبة لسلوك التلميذات العاديات نحو زميلاتهن البدينات فيظهر الاستفتاء أن التلميذات البدينات يتعرضن لسخرية زميلاتهن وكثيرا ما ينبذن بهن وقد يكون ذلك هو الدافع للسلوك السلبى الذى سبق ايضاحه ، وبهذا يتضح أن التلميذات البدينات يعانين نفسيا فى درس التربية الرياضية وهو ما يجيب بالايجاب على التساؤل الأول .

ثانيــا : سلوك المدرسات تجاه التلميذات البدينات فى درس التربية الرياضية :

احتوت استمارة الاستفتاء الثانية على مجموعة من التعبيرات تهدف الى معرفة سلوك المدرسات أثناء درس التربية الرياضية ورأيهن فى هذه المشكلة وقد وضعت هذه التعبيرات بحيث تبين المدرسة هل يتفق مــع كل تعبير (بنعم أو لا) ويوضح جدول رقم « ٢ » النسب المئوية لهذه الاجابات.

جـ دول رقم (٢)

اجابات مدرسات التربية الرياضـــية عن سلوكهن تجــاه التلميـــذات البـــدينات

	كمدرسة للتربية الرياضية	نعم ٪	لا ٪
١	ـ اعتقد ان التلميذات البدينات مشكلة فى درس التربية الرياضية	٧٢	٢٨
٢	ـ اعتقد ان التليذة البدينة تعوق تحقيق الصورة المثالية التى اريدها لدرس التربية الرياضية	٦٦	٣٤
٣	ـ اقوم باستبعاد التلميذة البدينة وارفض اشتراكها مى الدرس لأنها لا تساير الأحزيات	٤٦	٥٤
٤	ـ الوم التلميذة البدينة وأنهرها أمام زميلاتها اذا حضرت متأخرة نتيجة تعسرها فى ارتداء الزى الرياضى	٤٤	٥٦
٥	ـ عند تكوين المجموعات فى درس التربية الرياضية اتأخر فى ضمها لاحدى المجموعات	٥٨	٤٢
٦	ـ اذا تهربت بعض رئيسات المجموعات من احدى التلميذات البدينات أحاول فرضها عليهن	٤٨	٥٢
٧	ـ اذا تهربت بعض رئيسات المجموعات من ضــم احدى التلميذات البدينات الى مجموعاتهن احاول تطييب خاطرها دون ان افرضها عليهن	٥٠	٥٠

كمدرسة للتربية الرياضـــية	نعم %	لا %
٨ ـ اعطى اهتماما كبيرا للتلميذات البدينات بهدف معالجة مشكلة الحركة لديهن	٥٢	٤٨
٩ ـ لا أفرق بين التلميذة البدينة والتلميذة العادية وأطلب من الاثنتين أداء التمرينات ذاتها بالدرجة نفسها من المهارة الحركية	٥٠	٥٠
١٠ ـ احاول أن أهيىء بيئة متجاوبة عاطفيا مع التلميذة البدينة	٦٠	٤٠
١١ ـ احاول ان اعطى التلميذة البدينة برنامجا خاصا يتضمن الحركات المجهدة كالجرى ونط الحبل بغرض انقاص وزنها	٥٨	٤٢
١٢ ـ أحاول الاتصال بولى أمر التلميذة وتحذيره من مضار السمنة	٥٤	٤٦
١٣ ـ أرحب بانضمامها للفرق الرياضية التى تمثل المدرسة	٦٠	٤٠
١٤ ـ أرحب بممارستهن الفردية لبعض النشاطات عقب انتهاء اليوم المدرسى	٨٠	٢٠
١٥ ـ أرحب بالاشراف على النشاط الخاص للتلميذات البدينات بعد انتهاء اليوم الدراسى بدون مقابل	٧٢	٢٨
١٦ ـ أرحب بالاشراف على النشاط الخاص للتلميذات البدينات اذا كان هناك مقابل مادى أو ضمن النصاب	٧٦	٢٤

يتضح من الجدول رقم (٢)

أن اغلب المدرسات يتفقن على ان التلميذات البـدينات مشكلة فى درس التربية الرياضية ويمـكن ارجـاع ذلك الى ان هـؤلاء التلميـذات يعقن تحقيق الصورة المثالية التى ترسمها المدرسات فى خيـالهن سـواء لمظهر الفصل اثناء الدرس أم للتلميذات ولقدراتهن الحـركية ومهارتهـن

الرياضية ويبدو التباين الكبير فى سلوك المدرسيات نحو التلميذات البدينات من انقسامهن بالتساوى تقريبا فى الاتفاق أو الاعتراض على التعبيرات التى توضح سلوكهن اذ تقر نصفهن تقريبا بأنهن يستبعدن التلميذات البدينات ويرفضن اشتراكهن فى الدرس دون ابداء أى نوع من التعاطف معهن لمجرد عدم قدرتهن على مسايرة الأخريات كما لا يتورعن عن لوم التلميذة البدينة ونهرها أمام زميلاتها اذا وصلت متأخرة لأرض الملعب نتيجة بعض الصعوبات التى قد تتعرض لها فى ارتداء الزى الرياضى أو نزول السلم ونظرا لأن ذلك غالب الحدوث فالذى يظهر للتلميذة انها موضع اضطهاد خاص ودائم .

وقد اظهر الاستفتاء أيضا أنه عند تكوين الفرق أو المجموعات فى دروس التربية الرياضية فان نسبة كبيرة من المدرسات يؤخرن اختيارهن للتلميذات البدينات حتى نهاية تكوين الفرق مما ولد لدى التلميذة البدينة الشعور بأنها أقل المرغوب فيهن وفى أحيان أخرى يحدث عندما تتهرب رؤساء المجموعات من هؤلاء التلميذات ان تلجأ المدرسة الى فرضهن على المجموعة ويزيد ذلك من شعورهن بعدم الرغبة فيهن أو ان تلجأ المدرسة الى تطييب خاطر التلميذة البدينة مع الموافقة على ابعادها وهو ما يؤدى الى النتيجة نفسها .

وبينما يظهر الاستفتاء ان نصف المدرسات تقريبا ينخذن مسلكا ايجابيا نحو المشكلة فيعطين اهتماما كبيرا لمثل هؤلاء التلميذات بهدف معالجة مشكلة الحركة لديهن فاننا نرى النصف الآخر لا يعترف بمشكلة ضعف القدرات الحركية ويطلب من هؤلاء التلميذات أداء التمرينات نفسها التى يؤديها أقرانهن بالدرجة نفسها من المهارة الحركية . وتلجأ المدرسات الايجابيات فى الحالة الأولى الى وضع البرامج الخاصة التى تتضمن الحركات المجهدة كالجرى ونط الحبل وصعود السلم فى محاولة لانقاص وزن التلميذات البدينات كما يعملن فى الوقت نفسه على تهيئة البيئة المتجاوبة عاطفيا معهن لمحاولة المساعدة عن طريق مراقبة نظام التغذية أو المعالجة الطبية . هذا ويظهر الاستفتاء استعداد معظم المدرسات للاسهام فى حل هذه المشكلة وقد عرضت الباحثة بعض أفكارها فى هذا الشأن على شكل بعض الأسئلة فى نهاية الاستفتاء فوجدت ترحيبا كبيرا

من المدرسات سواء فى الاشراف على بعض النشاطات الرياضية الخاصة بهؤلاء التلميذات بعد انتهاء اليوم الدراسى أو بمحاولة جذبهن للاشتراك فى بعض الفرق الرياضية .

الاستنتاجات :

(١) وجود نوع من المعاناة النفسية بين التلميذات البدينات خلال درس التربية الرياضية نتيجة عدم تقبلهن سواء من معظم المدرسات أم من أقرانهن نتيجة ما يسببنه من عدم اكتمال الصورة المثالية امام المدرسة أو اعاقة الفرق المشتركات فيها من تحقيق الفوز .

(٢) وجود تباين كبير فى كيفية معاملة مدرسات التربية الرياضية للتلميذات البدينات وفى كيفية التغلب على المصاعب التى تواجههن فى اثناء الدرس وذلك نتيجة عدم وجود توجيهات تربوية فى هذا الشأن وخضوع هذه المعاملة فى السلوكيات الشخصية للمدرسات .

التوصيات :

حيث يتبين من الاحصائيات المتاحة انه لا يوجد فى كل مدرسة عدد كبير من التلميذات البدينات فى كل صف دراسى وبناء على ما اظهره هذا كثير من انهن يشكلن مشكلة حقيقية تستحق منا كل اهتمام ورعاية فان الباحثة تضع بعض التوصيات التى تجملها فيما يلى :

١ — يجب الاهتمام بمشكلة السمنة فى وقت مبكر سواء فى دور الحضانة أم المدارس الابتدائية وذلك باجراء اختبارات مقننة على الأطفال السمان لتحديد قدراتهم ومهاراتهم الحركية كاختبارات التوازن والرشاقة والتوافق والمهارات اليدوية ومثل هذا الاختبار يجب أن يتم بوساطة لجنةمكونة من طبيب المدرسةواخصائى نفسانى ومدرس التربية الرياضية ومدرس الفصل .

٢ — يجب أن يصمم برنامج على أساس الاختبار بعد التوصل الى متوسطات عامة بحيث يشمل مجموعة من النشاطات الحركية المصممة لتحسين القدرات الحركية الأساسية مثل التوازن والرشاقة ، وكذلك بعض التمرينات الموجهة نحو تحسين مهارات رياضية معينة .

٣ ــ ان يحتوى برنامج التربية الرياضية فى المدارس على دروس خاصة أو مجموعات خاصة للتلميذات البدينات بعد انتهاء اليوم الدراسى بهدف تحسين الأداء الحركى والتقدم فى بعض عناصر اللياقة البدنية ، وبخاصة اذا شملت هذه البرامج مناهج تنشيط شاملة ومتتابعة .

٤ ــ ان مدرس التربية الرياضية بصفته اخصائيا فى الادراك الحسى والحركى والنفسى ، لا يجب أن يكون تصرفه تجاه هذه المشكلة عفويا وخاضعا لمزاجه الشخصى بل يجب أن يخضع للمفاهيم التربوية السليمة ويعرف الآثار المدمرة التى قد يحدثها فى نفسية التلاميذ ـ ذلك أن دوره فى المجتمع التعليمى لا يقل أبدا عن زملائه الآخرين بل قد يكون له قيمة أكبر اذا عمل كعضو متعلم فى وسط فريق مكون من المدرسين الأكاديميين والمشرفين الاجتماعيين والادارة المدرسية بحيث يكون هدفهم فى النهاية هو العمل على خلق جيل مكتمل الشخصية سليم البنية محرر من الخوف والشعور بالنقص .

(٢)

كيفية صياغة الأهداف الوجدانية صياغة اجرائية

للدكتور صلاح الدين محمود علام
مدرس القياس والتقويم والاحصاء التربوى
كلية التربية — جامعة الأزهر

القينا فى العدد السابق من صحيفة التربية بعض الأضواء على أحد الجوانب الهامة من سلوك الطلاب وهو الجانب الوجدانى ، واهمية الصياغة الاجرائية للإهداف الوجدانية للمواد الدراسية المختلفة .

وسوف نحاول فى هذا المقال الربط بين المكونات الأساسية للجانب الوجدانى ، والمستويات المختلفة للاهداف التعليمية الوجدانية ، ثم نعرض بعد ذلك كيفية صياغة الأهداف الوجدانية صياغة اجرائية فى بعض هذه المستويات .

مكونات ومستويات الجانب الوجدانى :

قبل أن نوضح كيف يمكن للمعلم أن يصوغ الأهداف الوجدانية للمادة التى يقوم بتدريسها صياغة اجرائية ينبغى أولا أن نلقى الضوء على مكونات ومستويات الجانب الوجدانى فى محاولة للربط بين هذه المستويات ومكونات هذا الجانب حتى يتضح للمعلم نظام تصنيف الأهداف التعليمية الوجدانية ؛ وبذلك يتيسر عليه صياغة هذه الأهداف صياغة اجرائية .
فلقد قسم كرازول Krathwal الجانب الوجدانى للسلوك الى خمسة مستويات تصنيفية هرمية يندرج تحت كل منها مجموعة من المستويات الفرعية . وهذه المستويات هى :

المستوى الأول : القبول Receiving : وهو أدنى مستويات هـذا التصنيف . ويشير الي رغبة الفرد فى مواجهة مثير معين أو ظاهرة معينة (مثل النشاطات المدرسية ، الكتب الدراسية ، الموسيقى وما الى ذلك) . وهذا يوجه نظر المعلم الى أهمية اثارة اهتمام التلاميذ وتوجيه انتباههم الى نشاط تعليمى معين . وتتراوح النواتج التعليمية فى هذا المستوى بين مجرد وعى الطالب بأن ثمة شيئا حوله الى تمييزه الواعى لهذا الشىء أو المثير .

ويندرج تحت هذا المستوى ثلاثة مستويات فرعية هى :

الـوعى : وهو أن ينجذب انتباه الفرد نحو مثير معين أو مثيرات معينة . ومثال ذلك أن يكون الطالب واعيا باستخدام التظليل ليمثل العمق والاضاءة فى الرسم .

الرغبة فى القبول : وهى أن يميز الفرد بين المثيرات المختلفة ويبدى رغبته فى الانتباه لمثير معين أو مثيرات معينة .

ومثال ذلك أن يتقبل الطالب الاستخدامات غير المألوفة للفن المعاصر .

الانتباه الواعى المتميز : وهو أن يبحث الفرد عن مثير معين دون غيره من المثيرات .

ومثال ذلك أن يكون الطالب يقظا ومستعدا لاستخدام التظليل فى تمثيل الأبعاد الثلاثية لتدل على التجسيم وطبيعة الاضاءة فى الرسم .

المستوى الثانى : الاستجابة Responding

ويشير هذا المستوى الى رغبة الفرد فى الاستجابة لمثيرات أو لنشاطات وجدانية معينة بانتظام . وهنا لا يكون الطالب واعيا فقط للمثير أو للظاهرة ولكنه يسلك أيضا بطريقة معينة نحو المثير أو الظاهرة .

ويندرج تحت هذا المستوى ثلاثة مستويات فرعية هى :

الاذعان فى الاستجابة : ونقصد بذلك أن يتميز سلوك الفرد بالامتثال والطاعة .

ومثال ذلك أن يعلق الطالب بناء على طلب معلمه اللوحات الفنية المشهورة فى حجرة الدراسة ، أو يمتثل لقواعد المرور أو للنظام المدرسى أو يؤدى الواجبات المدرسية وما الى ذلك .

الرغبة فى الاستجابة : وهى أن يكون لدى الفرد القدرة على ممارسة نشاط معين بمحض ارادته .

ومثال ذلك أن يبحث الطالب بنفسه عن لوحات فنية ممتازة من حيث التصميم والمنظور والتظليل والالوان ، أو يهتم الطالب بالمشكلات الاجتماعية التى يعانىمنها المجتمع ككل وليس فقط مشكلات منطقته المحلية .

الرضا فى الاستجابة : وهو ان تكون استجابة الفرد مصحوبة بانفعال معين مثل السرور والرضا .

ومثال ذلك ان يقضى الطالب وقت فراغه فى القراءة أو حل الألغاز والمسائل الحسابية والجبرية والهندسية أو عمل تماثيل بالصلصال أو ممارسة نشاط رياضى أو ترويحى معين كهواية يستمتع بها .

وهنا يكون الطالب قد ميز بين المثيرات الوجدانية ، وبدأ فى البحث عنها بنفسه وتصبح لها دلالة انفعالية وقيمة عنده .

المستوى الثالث : تكوين القيم Valuing

ويشير هذا المستوى الى اعطاء قيمة لموضوع أو سلوك أو ظاهرة معينة . وهذا المستوى يعتمد على التضمين الداخلى Internalization لمجموعة معينة من القيم . وتتضح مؤشرات هذا التضمين فى سلوك الفرد الفعلى ، ويكون هذا السلوك متسقا وهذه المجموعة من القيم .

ويندرج تحت هذا المستوى ثلاثة مستويات فرعية هى :

قبول قيمة معينة : وهو أن يهتم الفرد باعطاء الظاهرة أو السلوك أو المثير قيمة معينة .

ومثال ذلك ان يكون لدى الطالب رغبة مستمرة فى تنمية قدرته على الكتابة بأسلوب جيد . أو رغبته فى تنمية مهاراته وقدرات أقرانه .

تفضيل قيمة معينة : وهو ان يتبع الفرد ويرغب فى قيمة معينة .

ومثال ذلك أن يبحث الطالب باهتمام عن الفن الجيد ليستمتع به بدرجة تجعل لديه انطباعات قوية نحو الفن الجيد .

الالتزام بقيمة معينة : وهو أن تتميز معتقدات الفرد بالتأكد والالتزام.

ومثال ذلك ان يبين الطالب التزامه بتحسين الأوضاع الاجتماعية فى مجتمعه المحلى مثلا ، او يثق فى أساليب التفكير العلمى فى حل المشكلات المختلفة ويلتزم بهذه الأساليب .

المستوى الرابع : التنظيم : Organization

عندما ينجح الفرد فى التضمين الداخلى لمجموعة من القيم فانه يواجه مواقف تشتمل على أكثر من قيمة ، وهذا يتطلب منه تنظيم هذه القيم فى نظام متكامل حتى يستطيع التغلب على الصراعات بين هذه القيم ، ويبدأ فى بناء نظام قيمى داخلى منسق .

وبذلك فان التأكيد فى هذا المستوى ينصب على موازنة وربط وتركيب القيم فى كل متكامل . ونظرا لأن هذا التأكيد يتطلب تصورا عاما للنظام القيمى لدى الفرد بحيث يسمح بالتنظيم فانه يندرج تحت هذا المستوى مستويان فرعيان هما :

ادراك أو تصور قيمة معينة : ومثال ذلك أن يدرك الطالب الحاجة الى التوازن بين الحرية والمسئولية فى الممارسة الديمقراطية ، أو يدرك دور التخطيط المنتظم فى حل المشكلات التى يعانى منها مجتمعه ، أو يرغب فى تقويم الأعمال الفنية التى يهتم بها والتى ينجزها غيره من الأفراد .

تنظيم البناء القيمى : ومثال ذلك أن يتقبل الطالب نقط ضعفه ويفهم قدراته ، أو أن يكون خطة منتظمة لحياته تتسق وقدراته وميوله ومعتقداته ، أو أن يعترف بدور الفن فى حياة الانسان كقيمة أساسية .

المستوى الخامس : الاتصاف بقيمة او بمركب قيمى :
Characteriztion by Value or Value Complex

فى هذا المستوى تكون عمليات التضمين الداخلى وتنظيم مجموعة من القيم قد وصلت بالفرد الى الحد الذى يحكم سلوكه طبقا لنظام قيمى

ثابت ويجعله ينصرف بأسلوب معين ويكــون له نمط حيـــاة متميــز يمكن الآخرين من التنبوء بسلوكه فى مواقف معينة .

ويندرج تحت هذا المستوى مستويان فرعيان هما :

الاتجـــاه العـــام : مثلل ذلك أن ينظر الطالب الى جميع المشكلات نظرة اخلاقية ، أو يكون مستعدا لمراجعة احكامـــه وتغييـــر ســـلوكه فى ضوء المتاح لديه من الأدلة .

الاتصـــاف : وهو أن يتكون لدى الفرد فلسفة عامة متسقة للحياة .

والخلاصة أن مستويات التنظيم الهرمى للجانب الوجــدانى تتميــز بما يأتى :

١ ــ ازدياد الكيف الانفعالى Emotional Quality للاستجابات.

٢ ــ حدوث الاستجابات بطريقة آلية بدرجة اكبر كلما انتقلنـــا إلى المستويات العليا للتنظيم الوجدانى .

٣ ــ ازدياد الرغبة فى قبول ومواجهة مثير معين .

٤ ــ بنـــاء نمط قيمى متكامل فى المستويات العليا لهذا التنظيم .

وقد ذكرنا فى المقال السابق أن المفاهيم الشائعة الاســتخدام والتى تعتبر من مكونات الجانب الوجدانى هى : الميول ، التذوق ، الاتجاهات ، القيــم ، والتكيف .

وهذه المفاهيم ترتبط بالجانب الانفعالى للسلوك ؛ وهى تمثل مشاعر تختلف فى شـــدتها ومـــدى ثباتها . ولذلك فانه يمكن أيضا ترتيب هـــذه المشاعر فى تنظيم هرمى يبدأ بالميول وينتهى بالتكيف .

ويمكن توضيح ماتشير اليه هذه المفاهيــم من معان ومشـــاعر فى ضوء مستويات التصنيف الوجدانى الذى قـــدمنا له فى الشكل التخطيطى الآتى :

المكونات الأساسية للجانب الوجدانى	مستويات الجانب الوجدانى	المستويات الفرعية للجانب الوجدانى
التكيف	(١) القبول	الوعى الرغبة فى القبول الانتباه المتميز
الميول، التذوق، الاتجاهات، التكيف	(٢) الاستجابة	الاذعان فى الاستجابة الرغبة فى الاستجابة الرضا فى الاستجابة
الميول، التذوق، الاتجاهات، القيم، التكيف	(٣) تكوين القيم	قبول قيمة معينة تفضيل قيمة معينة الالتزام بقيمة معينة
القيم، التكيف	(٤) التنظيم	ادراك او تصور قيمة معينة تنظيم البناء القيمى
	(٥) الاتصاف بقيمة أو بمركب قيمى	الاتجاه العام الاتصاف

ويتضح من هذا الجدول أن المعنى السلوكى للميول يمتد من المستوى الوجدانى الأول وهو الوعى الى المستوى الفرعى الثانى من تكوين القيم وهو نفضيل قيمة معينة . والمعنى السلوكى للتذوق يمتد من المستوى الفرعى الثانى من الاستجابة وهو الانتباه الى حدث أو مثير معين الى المستوى الفرعى الثانى لتكوين القيم وهو الرغبة الفعلية فى الاستجابة لهذا الحدث أو المثير . أما كل من الاتجاهات والقيم فهى تشير الى سلوك يمتد من المستوى الفرعى الثانى للاستجابة وهو الرغبة فى الاستجابة لمثير أو حدث معين الى السلوك الذى يتسق مع هذه الاتجاهات أو القيم التى تكونت .

وأخيرا فان مفهوم التكيف يكون اكثر عمومية فى تفسيره ، فهو يمتد من المستوى الفرعى الثانى للاستجابة وهو ألرغبة فى الاستجابة الى السلوك الذى يشير الى الاتصاف بقيمة أو مركب قيمى .

وربما يهتم كثير من المعلمين بالمستويين الأول والثانى من التصنيف وهما القبول والاستجابة . ولكننا نود ان نؤكد أن مستوى القبول هو أدنى مستويات التصنيف الوجدانى . فالتعلم فى هذا المستوى يبدأ باستقبال الطالب لمثير أو لحدث معين ، وهو بهذا المعنى لا يؤدى الى استجابة وجدانية يمكن تقويمها . اذ انها تعتمد على اكتساب الطالب لمعلومات معينة تتصل بالمثير او الحدث وبذلك يمكن تقويم استجابة الطالب فى هذا المستوى تقويما يعتمد على الجانب المعرفى . فنقطة البدء فى تكوين المشاعر لدى الطالب هو استقباله لمثير أو لحدث معين ، ثم ينتقل هذا المثير أو الحدث بحيث يؤثر فى الأنماط المعرفية التى تكونت لدى الطالب من قبل ، ويصاحب ذلك بعض المشاعر الايجابية أو السلبية .

ولذلك لا ننصح المعلم أن يصوغ اهدافا وجدانية فى هذا المستوى لأن الاستجابات الوجدانية لا تكون قد حدثت بعد بالصورة التى تسمح بتقويمها تقويما وجدانيا . والهدف من ذكرها فى التصنيف هو انها تسهم فى تكوين المستويات الأعلى للجانب الوجدانى . وانما يمكنه صياغة الأهداف العامة فى هذا المستوى على صورة أهداف معرفية ويقيس مدى تحقق هذه الأهداف بمقاييس معرفية .

أما المستوى الثانى وهو الاستجابة فيشمل المستوى الفرعى الأول وهو الاذعان فى الاستجابة ، وهذا بدوره لا يشير الى مشاعر او

انفعالات من جانب الطالب لأنه يعتمد على اذعان وامتثال الطالب للمواقف التى ربما تكون مفروضة عليه مثل اطاعة أوامر المعلم أو الامتثال للنظام المدرسى وما الى ذلك . وهنا ربما يستجيب الطالب استجابات مناقضة لمشاعره الحقيقية تجاه هذه المواقف ولذلك فان معظم الأهداف الوجدانية للمواد الدراسية يمكن صياغتها فى المستويات الآتية :

١ ــ الرغبة فى الاستجابة .

٢ ــ الرضا فى الاستجابة .

٣ ــ قبول قيمة معينة .

٤ ــ تفضيل قيمة معينة .

٥ ــ الالتزام بقيمة معينة .

وسبب عدم ذكرنا للمستويين الرابع والخامس من التصنيف لايرجع الى قلة اهمية هذين المستويين . ولكن الاعتبارات العملية وقصر الفترة الدراسية وصعوبة تقويم السلوك الوجدانى المرتبط بهذين المستويين جعلنا نقتصر على المستويات الثلاثة الأولى . فالهدف من صياغة الأهداف الاجرائية الوجدانية هو معرفة الى أى حد تكونت الميول والاتجاهات والمشاعر المختلفة لدى الطالب نتيجة لما مر به من خبرات مدرسية ونشاطات تعليمية وليس تحديد قيم الطالب التى تكونت لديه قبل أن يلتحق بالمدرسة أو بعد خروجه منها . فتكوين القيم والتكيف يحدثان خلال حياة الطالب كلها وهذا يجعل صياغة الأهداف الوجدانية فى هذين المستويين وتقويمها ليس بالأمر اليسير . اذ ربما تكون قد تدخلت عوامل متعددة اثناء تكوين هذه القيم خارجة عن نطاق العمل المدرسى مما يجعل المعلم فى موقف لا يسمح له بتحديد الأثر الفعلى للبرنامج الدراسى فى تكوين هذه القيم .

الصياغة الاجرائية للاهداف الوجدانية :

يمكن للمعلم بالطبع أن يستخدم التصنيف الذى عرضناه فى تحديد الأهداف الوجدانية للمادة التى يقوم بتدريسها وصياغتها بطريقة اجرائية (سلوكية) . فهذا التصنيف ساعده فى تحديد المستويات الوجدانية المختلفة للسلوك المطلوب .

ولكن المشكلة الرئيسية فى هذا التصنيف أنه يحتاج الى تحليل سلوكى حتى يتسنى للمعلم تحديد النواتج التى يمكن ملاحظتها ملاحظة مباشرة فى سلوك الطلاب . فالسلوك الوجدانى الذى يمكن ملاحظته يجب ان يدل على التغيرات التى تحدث فى مشاعر وانفعالات الطالب نتيجة لمروره بخبرات مدرسية معينة . ولكى تكون هذه المشاعر صادقة يجب ان تصدر عن الطالب برغبته وبمحض ارادته .

وتوجد استراتيجيات متعددة يمكن أن يستخدمها المعلم فى التحليل السلوكى لمستويات هذا التصنيف حتى يتمكن من وضع قائمة بالأهداف الاجرائية الوجدانية فى المادة التى يقوم بتدريسها .

ولكننا سنعرض فى هذا المقال لاحدى هذه الاستراتيجيات البسيطة التى يمكن للمعلمين استخدامها فى مختلف المواد الدراسية .

ويمكن تلخيص هذه الاستراتيجية فى الخطوات الخمس التالية :

١ — يبدأ المعلم بصياغة عامة للهدف الوجدانى فى المستوى المطلوب على أن يبدأ الهدف بفعل غير سلوكى Non-action Verb مثل يتذوق، يتقبل ، يخصص ، يكون ، ينظم ، يقوم ، يرغب ، وهكذا . ومن أمثلة هذا الهدف العام .

عند الانتهاء من دراسة وحدة معينة فى مادة العلوم يكون الطالب قد كون اتجاها أكثر ايجابية نحو العلوم .

٢ — يتصور المعلم طالبا افتراضيا حقق الهدف ، ويحاول ان يصف السلوك الذى يحتمل أن يسلكه الطالب الذى تكون لديه اتجاه ايجابى نحو العلوم .

ومثال ذلك : أن الطالب الذى تكون لديه اتجاه ايجابى نحو العلوم من المحتمل بدرجة اكبر أن يقرأ مقالات علمية فى احدى المجلات ، او يشترك فى نشاطات احدى الجمعيات العلمية فى المدرسة ، أو يشاهد أفلاما تتصل بالنواحى العلمية ، او يختار برغبته كتبا من المكتبة تتناول موضوعات علمية وهكذا .

٣ — يتصور طالبا لم يتكون لديه الاتجاه العلمى أو تكون لديه اتجاه سلبى نحو الهدف أو المثر . ومثال ذلك : أن الطالب الذى لديه اتجاه سلبى نحو العلوم لا يختار المقالات أو الكتب العلمية لقراءتها فى وقت فراغه ، ولا يفضل زيارة أحد متاحف العلوم ، ولا يود التخصص فى العلوم وهكذا .

وبهذا الشكل يستطيع المعلم وصف السلوك الذى يميز قطبى المتصل (اى السلوك الموجب والسلوك السالب) .

٤ ــ يصف المعلم موقفا يستجيب له كل من الطالبين الذى تكون لدى احدهما اتجاه موجب نحو العلوم ، وتكون لدى الآخر اتجاه سالب نحو هذه المادة استجابة مختلفة ، اى عليه أن يحدد ويصف المواقف التى تؤدى الى استجابات مختلفة من كل من الطالبين .

ويمكن أن تكون هذه المواقف واقعية او تصورية افتراضية .

ومثال ذلك : اذا طلب المعلم من مجموعة من الطلاب اختيار بعض الكتب لقراءتها فى وقت فراغهم فان الطلاب الذين يرغبون فى متابعة دراسة العلوم أو التخصص فيها يختارون الكتب العلمية بينما يتجنب الطلاب الذين لا يرغبون فى هذه الدراسة مثل هذه الكتب .

ولكن يجب على المعلم أن يختار المواقف التى تكون خالية من المؤشرات التى ربما تجعل الطالب يسلك سلوكا لا يكون راضيا عنه بالفعل .

اى أن المواقف لا يجب أن تجعل الطالب يستجيب بطريقة معينة لمجرد ارضاء المعلم . ويجب على المعلم أن يحتفظ بسجل يتابع فيه مدى تقدم الطلاب نحو تحقيق الأهداف الوجدانية المطلوبة للمادة الدراسية المعينة .

٥ ــ ينتقى المعلم المواقف التى يرى أن مجموعتى الطلاب ربما تختلف استجاباتهم نحوها ، والتى تصف بدرجة اكثر فاعلية النواتج الوجدانية المطلوبة .

وليتيسر تنفيذ الاستراتيجية السابقة نذكر فيما يلى بعض الأفعال السلوكية Action Verbs التى ربما تفيد عند صياغته للأهداف الوجدانية فى بعض مستويات التصنيف الوجدانى .

المستوى	أفعال وعبارات سلوكية
الاستجابة	طيع ، يرغب فى اتباع التعليمات ، يقضى ، يعاون ، يعرض ، يقرر ، يروى ، يختار ، يؤدى ، يسمع ، يجد مكانا فى ، يكون حساسا لموضوع معين ، يتطوع ، يبحث عن ، يوافق ، يشارك ، يستمتع ، يتحمل المسئولية ، يمتثل ، يتدرب ، يمدح .
تكوين القيم	يبادىء ، يجد قيمة فى ، يناقش ، يناظر ، يفضل ، يقبل ، يبحث عن ، يلتزم ، يبرر ، يوزان ، ينظم ، يعمل ، ينضم الى ، يتابع ، يساهم ، يقرر ، يجادل ، يؤيد ، يبرهن على ، يثق ب ، يدرس ، يدعو ، يشرح .
التنظيم والاتصاف بقيمة أو بمركب قيمى	ينقد ، يزن البدائل ، يربط ، يصل الى احكام ، يربط فى تكامل ، يجهز ، يركب ، يعمم ، يتمسك ب ، ينظم ، يدعم ، يرغب ، يصوغ ، يناقش ، يختار طريقة تصرف معينة ، يواجه الحقائق والاستنتاجات ، يراجع الأحكام ، يسلك طبقا لنظام من القيم ، يكون فلسفة للحياة ، يتجنب ، يراجع ، يحل ، يقاوم ، يدير ، يكمل ، يؤثر ، يتحقق من ، يميز .

وفيما يلى نوضح احد الأهداف العامة وكيفية اختيار بعض المواقف التى تمثل متصلا من السلوك الذى يميز بين الطلاب الذين حققوا الهدف بدرجات متفاوتة .

الهدف العام : يشعر الطالب بقيمة التعلم الذاتى متمثلا فى سلوكه الذى يشير الى مبادأته وتوجيهه لنفسه بنفسه .

الأهداف السلوكية :

١ ــ يتبع الطالب التعليمات اذا أعطى موضوعا دراسيا محدودا والمصادر اللازمة لدراسة الموضوع .

٢ ــ يختار الطالب من بين مجموعة متنوعة من المصادر الدراسية المعطاة له موضوعا ما من الموضوعات الدراسية المحدودة ,ود دراسته .

٣ ــ يختار الطالب بنفسه موضوعا دراسيا محدودا ويبحث عن المصادر اللازمة لدراسته .

٤ ــ يضع الطالب حدودا لموضوع دراسى عريض (من بين الموضوعات المقررة او خارجها) ، ويبحث بنفسه عن المصادر اللازمة لدراسة الموضوع .

٥ ــ يختار الطالب بنفسه موضوعا دراسيا عريضا ويضع جدودا للموضوع ويبحث عن المصادر اللازمة لدراسته .

ويلاحظ أن هذا الهدف الوجدانى العام وما يندرج تحته من أهداف سلوكية يسمح للمعلم بأن يقدم الفرص المختلفة للطلاب لتحقيق مستويات أعلى من التعلم الذاتى ، وهذه تعتبر من مزا ا وصياغة الأهداف الوجدانية صياغة اجرائية .

دراسة مقارنة للسلوك الرياضي للاعبات ولاعبي

الدرجة الأولى فى بعض الألعاب الجماعية

للدكتورة فريال عبد الفتاح درويش

المدرسة بكلية التربية الرياضية للبنات ــ القاهرة

مشـــكلة البحث واهميته :

يعتبر سلوك الفرد وتصرفاته فى المواقف المختلفة مقياسا لشخصيته ومدى تفاعله وتقبله من الجماعة . فالشخص الحسن السلوك مقبـــول ومحبوب من الجماعة أما الشخص السيء السلوك فانه يكون منبوذا وغير مرغوب فيه من هذه الجماعة .

ولقد اتفقت الدوائر العلمية على أن الغاية الأولى من التربيـــة هى « وضع دستور من السلوك يستند الى مبادىء خلقية تتمشى والمثل العليـــا الديمقراطية بقصد تنظيم حياة الفرد الشخصية وعلاقته بالمجتمع » . ومن أجل ذلك كانت التربية الرياضية وغيرها من ميادين التربية هى التى تتحمل مسئولية خطيرة فى عملية نقل الثقافة الخلقية والروحية الى النشء ونقل قيم السلوك إلى الأجيال القادمة . حيث إن التربية الرياضية ميدان خصب للعمليات التربوية الفعلية .

ان سلوك أى فرد فى موقف ما متوقف على المعايير والمبادىء الخلقية التى تسود المجتمع وعلى الإلتزامات الشخصية والاجتماعية التى إقرها ذلك المجتمـــع .

وكذلك فان سلوك الانسان يحرك ويوجه بالتنظيم الكلى لدوافعه فى وقت حدوث السلوك ، بمعنى أن جميع الدوافع لها دور فى السلوك اينما ومتى حدث هذا السلوك ، فقد لا يدفع السلوك دافع واحد وانما يدفعه مجموعة دوافع .

فالشخص الرياضى يتفاعل والبيئة التى يعيش فيها ، وهو فى تفاعله هذا لا يخضع لدوافعه الداخلية فقط ، وانما يخضع لتلك العوامل الخارجية المحيطة به التى يتفاعل معها فتؤثر فيه ويتأثر بها ايجابيا أو سلبيا .

ولقد حاول بعض العلماء التمييز بين الرياضى وغير الرياضى ، فأشارت دراسة « كوبر » Kooper الى أن الرياضى يتميز بالقدرة على تحمل الأعباء والضغوط البدنية والميل الى التنافس(٧ : ٢٢ : ٢٧) ، كما اظهرت دراسة « أوجيلفى » Ogilivie أن قدرة الرياضى تبدو فى تحمل الضغوط والشدائد النفسية ، كما أشارت دراسات كل من هوسنير Hosnier ، كرول Kroll بترسون Peterson ، سنجر Singer لوثر Lawther ، الدرمان Alderman ، تتكو Tathko كراتى Cratt الى اهمية السمات الانفعالية الايجابية وأبعادها المختلفة فى الوصول الى التفوق الرياضى وهذه السمات الانفعالية هى الرغبة Desise ، الاصرار Assertiveness الحساسية Sensitivity ضبط التوتر Tension Control ، الثقة بالنفس Confidence المسئولية الشخصية Personal Acountability ، الضبط الذاتى Self Discpline .

واذا كانت الدراسات السابقة قد اظهرت أن الرياضى يتميز عن غير الرياضى فى بعض الخصائص والسمات ، فهل يعنى هذا أن الرياضيين والرياضيات يتميزون بسلوك معين ، هو ما نسميه أو نطلق عليه السلوك الرياضى هذه الدراسات والأبحاث استرعت انتباه الباحثة وشكلت لديها دافعا لدراسة السلوك الرياضى للاعبات واللاعبين فى بعض النشاطات الجماعية .

وتتصور الباحثة اهمية هذا البحث من خلال منظورين هما :

المنظور الأول : ويتمثل فى الأهمية التطبيقية لقياس السلوك الرياضى حيث أن القياس وسيلة تشخيصية للمشكلات التى يتعرض لها الرياضيون

وتؤثر على سلوكهم . وعن طريقه يمكن حل هذه المشكلات أو معرفتهـــا ومحاولة الوصول لحلول لها .

المنظور الثانى : فى استخدام مقياس جديد فى هذا المجال وهو مقياس السلوك الرياضى قد يعتبر همزة وصل جديدة تضاف الى الروابط التى تربط علم النفس الاجتماعى بعلم النفس الرياضى .

اهداف البحث : هذه الدراسة محاولة للتعرف على :

● السلوك الرياضى للاعبين واللاعبات من الدرجة الأولى فى بعض النشـــاطات الجماعيـــة .

● معرفة الاختلاف بين اللاعبين واللاعبات فى أبعاد قياس السلوك الرياضى ، والتصرفات السلوكية وهى الاتجاه الشخصى ــ التوافق الاجتماعى ــ المشاركة ــ توظيف الأدوات ــ الحرص على المظهر ــ دوافع الممارسة ــ العائد من ممارسة الرياضة .

فروض البحث :

توجد فروق دالة احصائيا بين متوسط درجات اللاعبات واللاعبين فى أبعاد مقياسى السلوك الرياضى ــ توجد فروق دالة احصائيا بين متوســط درجات اللاعبات واللاعبين فى النشاطات المختلفة :

١ ــ بعد السلوك الرياضى ٢ ــ بعد التصرفات السلوكية .

وهو : الاتجاه الشخصى ــ التوافق الاجتماعى ــ المشاركة ــ توظيف الأدوات ــ الحرص على المظهر ــ دوافع الممارسة ــ العائد من ممارســـة الرياضـــــة .

اجـــراءات البـــحث :

عينة البحث : قامت الباحثة باختيار ٣٠٠ لاعبة ولاعبا من نـــوادى القاهرة المختلفة يمثلون النشاطات الجماعية وهى الكرة الطائرة ، اليد ، السلة ، القدم للاعبين فقط باعتبارها اللعبة الشعبية الأولى ومن المهـــم معرفة سلوك اللاعبين فى هذه اللعبـــة . وتم اختيار العينـــة عن طريق الاتحادات الرياضية على ان لا تقل فترة ممارسة النشاط عن خمس سنوات

وتمثيل النادى لا يقل عن مدة سنتين . تم استبعاد ٤٢ استمارة لعدم جديتها وعدم اكتمال الاجابة على كل عبارات المقياس وبذلك اصبح عدد الاستمارات ٢٥٨ استمارة : ٨٥ استمارة للاعبات ، ١٧٣ استمارة للاعبين .

ادوات البحث : استخدمت الباحثة مقياس السلوك الرياضى (٣ : ١٨٤) وقد أعدّ هذا المقياس كريمان عبد المنعم (ملحق رقم ١) وبنود هذا المقياس مستمدة من مقياس جونسون للسلوك الرياضى Sportmansnip Attitude Johnsen ، قائمة الاتجاهات والسلوك الرياضى Banavior Attitude Cack List. قائمة العائد من ممارسة الرياضة Outcomesofsports ، وقد اشتمل المقياس على أربعة مكونات هى : السلوك الرياضى ويتضمن ٣٣ موقفا ، تصرفات سلوكية ويتضمن ٣٩ موقفا ، دوافع الممارسة الرياضى ويتضمن ٢٨ موقفا ، العائد من الممارسة الرياضية ١٨ موقفا وهذه المواقف ايجابية وسلبية فاللاعبات اللاتى يحصلن على درجات عالية فى هذا المقياس يتمتعن بالسلوك الرياضى ودرجات الموافقة من عدمها فى المقاييس كما هى موضحة فى المقياس وتم تقويم هذا المقياس ونشر فى المرجع (٣ : ١٨٤) وقامت معدة المقياس (كريمان) بحساب الصدق والثبات لهذا المقياس وذلك كالآتى :

— حساب الصدق عن طربق الاتساق الداخلى وتهدف هذه الطريقة الى قياس مدى صلاحية مواقف المقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة الموقف ومجموع المواقف التى يتالف منها المقياس كله . وكانت معاملات الارتباط لهذه المواقف دالة عند مستوى ١٠ر٠.

— حساب الصدق التلازمى عن طريق المجموعات المتضادة وذلك باختيار عينة مكونة من ١٠٠ طالبة من كلية التربية الرياضية ، ١٠٠ طالبة من كليات الخدمة الاجتماعية والتربية الفنية والتربية الموسيقية . وبذلك يمكن الاطمئنان الى صدق المقياس . وكانت قيمة « ت » للمجموعتين ٩٣ر٢ وهى دالة عند مستوى ١٠ر٠ .

ثبات المقياس : استخدمت معدة المقياس اعادة التطبيق على عينة طالبات كلية التربية الرياضية وذلك بعد فترة ١٣ يوما وكان معامل الارتباط ٩٥ر وهو دال عند مستوى ١٠ر٠ واستخرج معامل الصدق الذاتى لمعامل الثبات فوجد انه يساوى ٩٧٤ر وهو دال عند مستوى ١٠ر٠.

ثبات وصدق المقياس فى الدراسة الحالية : قامت الباحثة بحساب معامل الثبات وذلك عن طريق أعادة التطبيق على عينة من الرياضيين قوامها ٥٠ رياضيا وذلك بعد فترة ١٥ يوما وكان معامل الارتباط بين التطبيق ٨٩ر وهو دال عند مستوى ٠١ر٠ أما بالنسبة لصدق المقياس فقد اكتفت الباحثة بالطرق الثلاث السابقة لحساب الصدق لمعدة المقياس .

نتائج البحث ومناقشتها :

جدول (١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات العينة فى ابعاد مقياس السلوك الرياضى

أبعاد المقياس	الأنشطة	اللاعبون		اللاعبات		الأنشطة	اللاعبون		اللاعبات	
		س	ع	س	ع		س	ع	س	ع
السلوك الرياضى	سلة	٤٢,٨٢	٣,٨١	٤٦,٠٠	١,٧٠	طائرة	٤٦,٠٠	٣,٠٦	٤٤,٢٠	٦,٦٢
	يد	٤٥,٦٧	٢,٨٤	٤٢,٠٨	٤,٤١	قدم	٤٢,١٨	١٠,٨٩	—	—
التصرفات السلوكية	سلة	٩٥,٦٣	٤,٩٢	٩٤,٣١	٥,٩٦	طائرة	٩٤,٠٠	٦,٢٨	٩٣,٦٨	٥,٠٩
	يد	٩٥,٩٨	٤,١٣	٩١,٩٦	٤,٩٠	قدم	١,٢١	٨,٨٤	—	—
الاتجاه الشخصى	سلة	١٢,٦١	٦٨ر	١١,٤٠	١,١٧	طائرة	١١,٧٢	٧٠ر	١٠,٨٠	٧٤ر
	يد	١١,٤٢	٩٨ر	١١,٥٦	٨٢ر	قدم	١١,١٨	١,٥٤	—	—
التوافق الاجتماعى	سلة	١٦,٥٣	١,٢٣	١٦,٤٣	١,٢٢	طائرة	١٦,٦٥	١,—	١٥,٧٦	١,٤٥
	يد	١٦,٢٥	١,٤٨	١٦,٤٠	٩٦ر	قدم	١٦,٣٠	٢,٠٦	—	—
المشاركة	سلة	٢٨,٤١	١,٣٧	٢٦,٩٤	٢,٨٩	طائرة	٢٨,٤٤	١,٧٥	٢٧,٤٤	٢,١٤
	يد	٢٧,٤٢	٢,٤٤	٢٧,٢٠	٢,٦٥	قدم	٢٧,٥٠	٢,٦٤	—	—
توظيف الأدوات	سلة	١١,١٦	١,٤٦	١١,٣١	١,١١	طائرة	١١,١٢	١,٢٢	١٠,٨١	١,٥٧
	يد	١٠,٥٦	١,٤٤	١١,٥٢	١,٠٠	قدم	٩,٧٩	٢,٢٣	—	—
الحرص على المظهر	سلة	٢٧,٨٧	١,٩٩	٢٨,٢٣	١,٧٧	طائرة	٢٨,٣٦	٢,١٤٠	٢٧,—	٢,٤٨
	يد	٢٧,٩٨	٢,٠٨	٢٧,١٦	١,٨٩	قدم	٢٦,٦٣	٢,٩٩	—	—
دوافع ممارسة النشاط	سلة	٢٩,١١	٤,٧٦	٣٠,٦٣	٢,٦٢	طائرة	٣٠,٨١	٣,٩٠	٢٩,٦٠	٣,٥٦
	يد	٣١,٦١	٢,٤٧	٢٩,٤٠	٤,٦١	قدم	٣١,٦٦	٤,٢٩	—	—
العائد من الممارسة	سلة	٦٧,٥٠	٤,٩٦	٦٨,٦٣	٤,١٥	طائرة	٦٧,٦٧	٣,٤٢	٦٧,٤٤	٣,٨٢
	يد	٦٩,٠٧	٣,٨١	٦٥,٧٢	٤,٧٤	قدم	٦٦,٣٩	٦,٦٤	—	—

ملحوظة : حيث ان هذا المقياس مقياس ثلاثى فقد تم وضع الدرجات على أساس ٣ ، ٢ ، ١ .

جدول (٢) تحليل التباين بين النشاطات المختلفة فى أبعاد قياس السلوك الرياضى

أبعاد المقياس	المصدر	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات	ف	الدلالة
السلوك الرياضى	بين المجموعات	٦	٦٦٩٫٨٩٤	١١١٫١٤٩		
	داخل المجموعات	٢٥١	٩٣٤١٫٢٠٧	٣٧٫٢١٦		
	المجموع الكلى	٢٥٧	١٠٠١١٫١٠١		٣٫—	٠٫٠١
مجموعة التصرفات السلوكية	بين المجموعات	٦	٨٠١٫٢١٦	١٣٣٫٥٣٦		
	داخل المجموعات	٢٥١	١٠١٠٩٫١١١	٤٠٫٢٧٦		
	المجموع الكلى	٢٥٧	١٠٩١٠٫٤٠٧		٣٫٣١٦	٠٫٠١
الاتجاه الشخصى	بين المجموعات	٦	١٨٫٤٢٠٠	٣٫٧٠٠		
	داخل المجموعات	٢٥١	٢٧٦٫٢٥٤	١٫١٠١		
	المجموع الكلى	٢٥٧	٢٩٤٫٦٧٤		٢٫٧٨٩	٠٫٠٥
التوافق الاجتماعى	بين المجموعات	٦	١٧٫٠٥١	٢٫٨٤٢		
	داخل المجموعات	٢٥١	٥٤١٫٣٤٨	٢٫١٥٦		
	المجموع الكلى	٢٥٧	٥٥٨٫٢٩٩		١٫٣١٨	غيردال
المشاركة	بين المجموعات	٦	٧٩٫٤٢٤	١٣٫٢٣٧		
	داخل المجموعات	٢٥١	١٣٥٠٫٨٧٤	٥٫٣٨٢		
	المجموع الكلى	٢٥٧	١٤٣٠٫٢٩٨		٢٫٤٦٠	٠٫٠٥
توظيف الأدوات	بين المجموعات	٦	٩٣٫٢٨٦	١٥٫٥٤٨		
	داخل المجموعات	٢٥١	٦٣٩٫٠٢٥	٢٫٥٤٦		
	المجموع الكلى	٢٥٧	٧٣٢٫٣١١		٦٫١٠٧	٠٫٠١
الحرص على المظهر	بين المجموعات	٦	١١٠٫٥١٠	١٨٫٤١٨		
	داخل المجموعات	٢٥١	١٣١٨٫٢٨١	٢٥٫٥٢		
	المجموع الكلى	٢٥٧	١٤٢٨٫٧٩١		٣٫٥٠٧	٠٫٠١
دوافع ممارسة النشاط	بين المجموعات	٦	٢٥٣٫٨٥٦	٤٢٫٣٠٩		
	داخل المجموعات	٢٥١	٣٦٨٦٫٢٢٠	١٤٫٦٨٦		
	المجموع الكلى	٢٥٧	٣٩٤٠٫٠٧٦		٢٫٨٨١	٠٫٠١
العائد من ممارسة النشاط	بين المجموعات	٦	٢٥٦٫٥٨٤	٤٢٫٧٦٤		
	داخل المجموعات	٢٥١	٥٧٢١٫٠٩٠	٢٢٫٧٩٣		
	المجموع الكلى	٢٥٧	٥٩٧٧٫٦٧٤		١٫٨٧٦	غيردال

ف الجدولية عند د . ج ٦ ، ٢٠٠ ، ٠٥ر = ٤ار ٥ ، ج ٦ ، ٢٠٠ ، ٠١ر = ٢٩٠

يتضح من الجدول (٤) أن قيمة دالة احصائيا بين النشاطات المختلفة لأفراد العينة فى أبعاد مقياس السلوك الرياضى ، عدا بعد التوافق الاجتماعى والعائد من ممارسة النشاط . أى أن هذين البعدين لا اختلاف فيهما بين اللاعبين واللاعبات أما باقى أبعاد المقياس فقد كانت قيمة ف دالة احصائيا عند مستوى ١٠ر و ٠٥ر وهذا يعنى أن هناك فروقا بين المتوسطات .

جدول (٣) قيم « ت » المحسوبة بين المتوسطات

الحسابية فى ابعاد مقياس السلوك الرياضى

أبعاد المقياس	النشاطات	اللاعبون				اللاعبات		
		سلة	طائرة	يد	قدم	سلة	طائرة	يد
السلوك الرياضى	سلة	—	-٢ر٤٦٤	-٢ر٦٦٨	٠ر٨٨٢	٣ر٦٩٠	١ر٦٢٨	-ر٢٨٤
	طائرة	—	—	-٠ر٤٩٠	٢ر٢٨	-٠ر٥٩٧	٤ر٠١٨	ر٢٥٠
	يد	—	—	—	٢ر٣١	صفر	٤ر٠٣١	ر٤٠٣
	قدم	—	—	—	—	-٢ر٠٣٧	٠ر٠٤٤	-ر٨٤٩
	سلة	—	—	—	—	—	٤ر٧٤٤	١ر٥١٣
	طائرة	—	—	—	—	—	—	١ر٣٠٦
التصرفات السلوكية	سلة	—	-ر٣٠٩	١ر٢٢٩	٢ر٧٧٢	١ر٠٢١	٢ر٨٥٥	١ر٤٨١
	طائرة	—	—	١ر٥٢٣	٣ر١٢٢	١ر٣١٢	٣ر١٢٠	١ر٧٤٧
	يد	—	—	—	١ر٦٢٨	-٠ر٢١٠	١ر٣٣٩	ر٢٠٦
	قدم	—	—	—	—	-١ر٨١١	-٠ر٣٩٣	-٠ر٢٨٤
	سلة لاعبات	—	—	—	—	—	١ر٥٩٢	٠ر٤١٨
	طائرة	—	—	—	—	—	—	-٠ر١٧٩
الاتجاه الشخصى	سلة	—	-ر٧٠٦	ر٩٦٠	١ر٦٠٠	ر٩٣٣	٤ر٣٩٤	ر٢٥٩
	طائرة	—	—	١ر٥٦٢	٢ر١١٤	١ر٤٧٥	٥ر٠٤١	ر٨٤٦
	يد لاعبون	—	—	—	ر٨٢٤	ر٠٧٧	٢ر٥٦٥	ر٥٧٦
	قدم	—	—	—	—	-ر٧١٧	١ر١٦٠	١ر١٤٨
	سلة لاعبات	—	—	—	—	—	٢ر٢٢٣	٠ر٥٧٨
	طائرة	—	—	—	—	—	—	٣ر٣٧١

« ت » الجدولية عند مستوى ٠٥ر = ١ر٩٧ .

تابع جدول (٣)

أبعاد المقياس	المتغيرات	اللاعبون: سلة	طائرة	يد	قدم	اللاعبات: سلة	طائرة	يد
المشاركة	سلة	—	٠٫٨٤٠	٠٫٨٥٨	٠٫٠٦٠	٠٫٨٨٦	٠٫٢٩٢	٠٫٤٤٤
	طائرة	—	—	٠٫١٣	١٫٩٩٩	٠٫٧٩٠	٠٫٠٥٩	٠٫٢٨٥
	يد لاعبون	—	—	—	٠٫١٤٥	٠٫٧٤٦	٠٫٣٣٠	٠٫٣٢٩
	قدم	—	—	—	—	٠٫٩٣٨	٠٫٠٩٩	٠٫٤٦٦
	سلة لاعبات	—	—	—	—	—	٠٫٧٢١	٠٫٣٥٠٠
	طائرة	—	—	—	—	—	—	٠٫٣٤٥
توظيف الأدوات	سلة	—	٠٫٢٣٩	١٫٠٠٧	٢٫٢١٨	-٠٫٨٠٣	١٫٣٩١	١٫٥١٣
	طائرة	—	—	٠٫٧٨٨	٢٫٥٠٢	-٠٫٥٧٧	١٫٥٩٦	١٫٧١٧
	يد لاعبون	—	—	—	٢٫٩٧٨	٠٫٢٧٥	٢٫٢٢١	٢٫٢٤٨
	قدم	—	—	—	—	٢٫٨٣٦	-٠٫٨٠٦	-٠٫٥٣٥
	سلة لاعبات	—	—	—	—	—	٢٫٢٠٦	٢٫٢٠٤
	طائرة	—	—	—	—	—	—	٠٫٢٥١
الحصول على المظهر	سلة	—	٠٫٢٣٩	-١٫٠٠٧	٢٫٢١٨	-٠٫٨٠٣	١٫٣٩١	١٫٥١٣
	طائرة	—	—	-٠٫٧٨٨	٢٫٥٠٢	-٠٫٥٧٧	١٫٥٩٦	١٫٧١٧
	يد لاعبون	—	—	—	٢٫٩٧٨	٠٫٢٧٥	٢٫٢٢١	٢٫٢٤٨
	قدم	—	—	—	—	٢٫٨٣٦	-٠٫٨٠٦	-٠٫٥٣٥
	سلة لاعبات	—	—	—	—	—	٢٫٢٠٦	٢٫٢٠٤
	طائرة	—	—	—	—	—	—	٠٫٢٥١
دوافع الممارسة	سلة	—	-٢٫٩٧٨	-١٫٦٥٣	-٢٫٦٧٦	-١٫٦٣٧	-٠٫٢٣٦	-٠٫٤٤٣
	طائرة	—	—	١٫٩٢	-١٫٠٦٨	١٫٦٧٤	٢٫٥٣٤	٢٫٦٩٨
	يد لاعبون	—	—	—	-٠٫٩٥٠	٠٫٢٢٤	١٫٢٦٧	١٫٢١٤
	قدم	—	—	—	—	١٫٢٦٥	٢٫١١٣	٢٫٠٧٤
	سلة لاعبات	—	—	—	—	—	٢٫٢٨٨	١٫٢٦٩
	طائرة	—	—	—	—	—	—	١٫١٦٨

يتضح من الجدول السابق : وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى ٥.ر لكل من الآتى :

ـ بالنسبة لبعد السلوك الرياضى توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى ٥.ر بين لاعبى السلة والطائرة لصالح لاعبى الطائرة ، بين لاعبى السلة واليد لصالح لاعبى اليد بين لاعبى السلة ولاعبات السلة لصالح لاعبات السلة ، بين لاعبى الطائرة والقدم لصالح لاعبى الطائرة ، بين لاعبى الطائرة ولاعبات الطائرة لصالح لاعبى الطائرة ، بين لاعبى اليد والقدم لصالح لاعبى اليد ، بين لاعبى اليد ولاعبات الطائرة لصالح لاعبى اليد ، بين لاعبى القدم ولاعبات السلة لصالح لاعبات السلة ، بين لاعبات السلة ولاعبات الطائرة لصالح لاعبات السلة .

ـ بالنسبة لبعد التصرفات السلوكية توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى ٥.ر وبين لاعبى السلة والقدم لصالح لاعبى السلة ، بين لاعبى السلة ولاعبات الطائرة لصالح لاعبى السلة ، بين لاعبى الطائرة والقدم لصالح لاعبى الطائرة ، بين لاعبى الطائرة ولاعبات الطائرة لصالح لاعبى الطائرة .

ـ الاتجاه الشخصى بين لاعبى السلة ولاعبات الطائرة لصالح الطائرة بين لاعبى الطائرة والقدم لصالح الطائرة ، بين لاعبى الطائرة ولاعبات الطائرة لصالح لاعبى الطائرة ، بين لاعبى اليد ولاعبات الطائرة لصالح لاعبى اليد ، بين لاعبات السلة ولاعبات الطائرة لصالح لاعبات السلة بين لاعبات الطائرة ولاعبات اليد لصالح لاعبات اليد .

ـ بالنسبة لبعد المشاركة توجد فروق دالة عند مستوى ٥.ر وبين لاعبى السلة والقدم لصالح لاعبى السلة بين لاعبى السلة ولاعبات السلة لصالح لاعبى السلة ، بين لاعبى السلة ولاعبات الطائرة لصالح لاعبى

السلة ، بين لاعبي السلة ولاعبات اليد لصالح لاعبى السلة ، بين لاعبى الطائرة والقدم لصالح لاعبى الطائرة .

- بالنسبة لبعد توظيف الأدوات توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى ٥٠ر وبين لاعبى السلة والقدم لصالح لاعبى السلة ، بين لاعبى الطائرة والقدم لصالح لاعبى الطائرة ، بين لاعبى اليد ولاعبات السلة لصالح لاعبات السلة ، بين لاعبى اليد ولاعبات اليد لصالح لاعبات اليد ، بين لاعبى القدم ولاعبات الطائرة لصالح لاعبات الطائرة بين لاعبى القدم ولاعبات اليد لصالح لاعبات اليد .

- بالنسبة لبعد الحرص على المظهر توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى ٥٠ر وبين لاعبى السلة والقدم لصالح لاعبى السلة ولاعبى الطائرة والقدم لصالح لاعبى الطائرة بين لاعبى اليد والقدم لصالح لاعبى اليد ، بين لاعبى اليد ولاعبات الطائرة لصالح لاعبى اليد ، بين لاعبى القدم ولاعبات السلة لصالح لاعبات السلة ، بين لاعبات السلة ولاعبات الطائرة لصالح لاعبات السلة بين لاعبات السلة ولاعبات اليد لصالح لاعبات اليد .

- بالنسبة لبعد دوافع الممارسة توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى ٥٠ر بين لاعبى السلة والطائرة لصالح لاعبى الطائرة ، بين لاعبى السلة والقدم لصالح لاعبى القدم بين لاعبى الطائرة ولاعبات الطائرة لصالح لاعبى الطائرة ، بين لاعبى الطائرة ولاعبات اليد لصالح لاعبى الطائرة ، بين لاعبى القدم ولاعبات الطائرة لصالح لاعبى القدم ، بين لاعبى القدم ولاعبات اليد لصالح لاعبى القدم .

جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات العينة فى مقياس السلوك الرياضى ككل

النشاطات	اللاعبون		اللاعبات		النشاطات	اللاعبون		اللاعبات	
	س	ع	س	ع		س	ع	س	ع
سلة	٢٣٦٫٠٥	١٢٫٨١	٢٣٩٫٥٧	١١٫٣٨	يد	٢٣٨٫٤٧	١٠٫٦٤	٢٣٤٫٩٢	١٢٫٣٧
طائرة	٢٤٢٫٣٣	٨٫٩٣	٢٢٩٫١٦	١٣٫٣٢	قدم	٢٢١٫٨٦	٢٢٫٤٨		

جدول (٥) تحليل التباين بين النشاطات المختلفة فى مقياس السلوك الرياضى ككل

المصدر	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٦	٤٥٤٫٧٧	٧٥٧٫١٢٨		
داخل المجموعات	٢٥١	٥٥٣٠٧٫٦٣٧	٢٢٠٫٣٤٩	٣٫٤٣٦	٠٫٠١
المجموع الكلى	٢٥٧	٥٩٨٥٠٫٤٠٧			

يتضح من الجدول (٥) أن قيمة ف دالة احصائيا بين افراد العينة للمقياس ككل حيث بلغت قيمتها ٣٫٤٣٦ وهى دالة عند مستوى ٠٫٠١ وهذا يعنى أن هناك فروقا بين المتوسطات .

جدول (٦) قيم ت المحسوبة بين المتوسطات الحسابية لمجموعات العينة فى المقياس ككل

النشاطات	اللاعبون				اللاعبات		
	سلة	طائرة	يد	قدم	سلة	طائرة	يد
سلة	—	-٢٫٥٥٠	-٠٫٨٧٠	١٫٠٢٩	-١٫٢٢٠	٢٫٠٢٥	٫٣٤٢
طائرة		—	١٫٧٢١	٢٫٨٠٠	١٫١٨٥	٤٫٧٩٧	٢٫٨١٠
يد لاعبون			—	١٫٦٣١	-٠٫٤١٥	٢٫٩٧٧	١٫١٧٨
قدم				—	-١٫٨٦٣	٠٫٥٥١	٠٫٦٣١
سلة لاعبات					—	٣٫١٩٧	١٫٤٧٩
طائرة						—	١٫٥٥٢

يتضح من الجدول (٦) وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى ٠٥ر. بين لاعبى السلة والطائرة لصالح لاعبى الطائرة ، بين لاعبى السلة ولاعبات الطائرة لصالح لاعبى السلة ، بين لاعبى الطائرة والقدم لصالح لاعبى الطائرة ، بين لاعبى الطائرة ولاعبات الطائرة ، واليد لصالح لاعبى الطائرة، بين لاعبى اليد ولاعبات الطائرة لصالح لاعبى اليد ، بين لاعبات السلة ولاعبات الطائرة لصالح لاعبات السلة .

مناقشــة النتائج :

من الجداول السابقة يتضح لنا أن السلوك الرياضى ككل يتمتع به اللاعبات واللاعبون اختلاف بينهم الا فى بعدينفقط من أبعاد المقياس وهما المشاركة وكانت لصالح اللاعبين وتوظيف الأدوات وكانت لصالح اللاعبات.

واذا حاولنا مناقشة هذين العنصرين وهما بعد التصرفات السلوكية فنجد أن المشاركة وكانت لصالح اللاعبين عبارة عن تحمل المسئولية وتقبل التعليمات من المدرب والانتباه التام للتدريب والحضور قبل بدء التدريب والاستماع لنصائح المدرب واحترام رأى الآخرين وبذل أقصى جهد اثنــاء التدريب والمباراة وتشجيع الآخرين والاعتذار عن عدم الحضور اذا وجد عذر عند اللاعب . وكلها عناصر تعتمد أســاسا على تحمل المســئولية وهذه الصفة بحكم اختلاف الجنسين يتمتع بها الذكور اكثر من الاناث وهذا لا يعنى أن اللاعبات غير قادرة على تحمل المسئولية وانما اللاعبين اقدر منهن فى هذا البعد وكذلك اقدر على بذل جهد اكثر بحكم التكوين الطبيعى للذكر . وقد دلت بعض البحوث والدراسات السابقة مثل دراسة كوبر وغيره على قدرة الرياضى على تحمل الأعباء والضغوط البدنية والميل للتنافس وهذه العناصر تتوافر فى بعد المشاركة .

ـ أما بالنسبة لبعد توظيف الأدوات والذى يشمل الاستخدام الجيد للأدوات والحرص على اتباع النظام فى حجرة خلع الملابس والدواليب ، واعادة الأدوات الى مكانها . فقد كان الفرق دالا لصالح اللاعبات . ومن عرض عناصر بعد توظيف الأدوات نجد أن اللاعبة بحكم طبيعة الجنس والفروق بين الجنســين اقدر من اللاعب على النظـــام والترتيب اكثر من اللاعب .

ـ كذلك اظهرت لنا الجداول السابقة الخاصة بالفرق بين المتوسطات للنشاطات المختلفة لأبعاد مقياس السلوك الرياضي وجود فروق دالة احصائيا فقد تميز لاعبات السلة والطائرة واليد عن اللاعبين فى النشاطات نفسها فى بعد الاتجاه الشخصى ومن اهم ما يميز هذا البعد هو الاعتماد على النفس فى التدريب والاقتناع التام بأن التدريب يزيد من قدرة اللاعبة فى المهارة ، واحترام وتنفيذ التعليمات وتقبل النقد البناء .

ـ اما بالنسبة لبعد التوافق الاجتماعى والذى من اهم ما يميزه احترام حقوق الآخرين ومعاملتهم بأدب وذوق والتعاون مع أفراد الفريق وتقبل الاحباطات فلم تظهر فروق بين اللاعبين واللاعبات فى هذا البعد وهذا يشير الى أن هذه الصفات يتميز بها الرياضيون بعامة من اللاعبات واللاعبين وهذا يتفق وبعض الدراسات السابقة والتى أظهرت أن الرياضى يتميز ببعض الصفات السلوكية التى تميزه عن غير الرياضى ومن هذه الدراسات دراسة علاوى وسنجر والتى اثبتت اهمية السمات الانفعالية الايجابية وابعادها المختلفة بالنسبة للرياضى (٤ ، ٥) .

ـ اما بالنسبة لبعد المشاركة فقد تميز بها لاعبو السلة والطائرة عن لاعبى باقى النشاطات الأخرى وقد سبق وناقشت الباحثة هذا العنصر والذى تميز به اللاعبون عن اللاعبات بعامة .

ـ والشىء نفسه بالنسبة لبعد توظيف الأدوات فقد تميزت به لاعبات السلة والطائرة واليد عن لاعبى القدم واليد ، ولاعبو السلة والطائرة عن لاعبى القدم . وقد تمت مناقشة هذا البعد فى بدء مناقشة النتائج وارجعت الباحثة هذا الاختلاف بالنسبة للاعبات واللاعبين الى الفروق بين الجنسين أما بالنسبة للاختلاف بين لاعبى السلة والطائرة والقدم فقد يرجع ذلك الى اهمية لعبة كرة القدم والشعبية الكبيرة لها فلا يهتم لاعبوها بهذا العنصر .

ـ اما بالنسبة لبعد الحرص على المظهر فقد تميز به لاعبو السلة والطائرة واليد عن لاعبى القدم ولاعبات السلة واليد عن لاعبات الطائرة وهذا البعد هو عبارة عن عناصر شخصية صرفة مثل الاعتناء الكامل بالنظافة قبل وبعد التدريب وبالنسبة للملابس ، والحرص على النوم فترة كافية

والراحة بعد التدريب، والمظهر الشخصي، وهنا تشير الباحثة الى ان هذا العنصر من العناصر الهامة التى يجب أن تتوافر فى كل شخص رياضى لأن من اهم ما يميز الشخص الرياضى هو اللياقة الشاملة والتى تدخل تحتها النظافة والصحة .

ـ أما بالنسبة لبعد دوافع الممارسة فقد تميز به لاعبو الطائرة والقدم عن لاعبى السلة والطائرة ولاعبات اليد . وهنا تشير الباحثة الى أن هذا اول بعد يظهر فيه تميز لاعبى القدم ، وربما يرجع هذا الى أن لعبة كرة القدم اكثر شعبية فيحرص لاعبوها على الممارسة وبحكم كثرة المباريات فيها واستمرار التدريب ، والقيام بمجهود أكبر ، فان دوافع الممارسة تظهر بصورة اكبر من اى لاعبة أخرى .

ـ بالنسبة لبعد العائد من الممارسة فلم تظهر فروق فى هذا البعد بين اللاعبين واللاعبات مما يدل على أن ممارسة الرياضة تعود على الجنسين بصورة لا يظهر فيها فرق بينهم .

ـ اما بالنسبة لبعد السلوك الرياضى فقد تميز به لاعبو الطائرة واليد ولاعبات السلة عن باقى النشاطات . وعناصر هذا البعد هى تنفيذ تعليمات المدرب وعدم التغيب عن التدريب والمباريات ، وعدم رفع الصوت اثناء التدريب أو المباريات ؛ وعدم الاعتراض على قرارات الحكم أو التشويح باليد أو الحركات التى تدل على الاعتراض بأى أسلوب سواء اثناء التدريب أم المباراة اى انه عبارة عن التصرفات السلوكية للاعب قبل واثناء التدريب والمباراة وكلها عناصر يجب أن تتوافر فى اى رياضى .

ـ اما بالنسبة للمقياس ككل والنشاطات المختلفة فقد تميز لاعبو الطائرة والسلة واليد ولاعبات السلة عن باقى اللاعبات الأخريات فى مقياس السلوك الرياضى . وهذا لا يعنى أن لاعبى ولاعبات هذه الألعاب يتميزون بالسلوك الرياضى والنشاطات الأخرى لا وانما وجد فرق بين هذه النشاطات ولاعبيها وبين النشاطات الأخرى .

وتشير الباحثة هنا الى نقطة هامة وهى تميز سلوك اللاعبين بعامة عن سلوك اللاعبات فى اغلب أبعاد المقياس . وكذلك يجب الاهتمام أكثر بتقديم سلوك اللاعبات وبث الروح الرياضية من خلال التدريب واثناء المباريات حتى لا يظهر الفرق .

الاستنتاجات

في ضوء هدف البحث وفي حدود العينة وكذا المعالجات الاحصائية لبيانات البحث أمكن التوصل الى الاستنتاجات الآتية :

١ — ان الرياضيين لاعبين ولاعبات يتميزون بالسلوك الرياضي بعامة والذي من أهم ما يميزه الطاعة والنظام وتحمل المسئولية والتعاون واحترام التعليمات والاعتماد على النفس .

٢ — ان هناك فروقا بين اللاعبين واللاعبات في بعدين من ابعاد مقياس السلوك الرياضي المشاركة لصالح اللاعبين وتوظيف الأدوات لصالح اللاعبات .

٣ — ان هناك فروقا بين اللاعبين واللاعبات في النشاطات المختلفة فقد تميزت اللاعبات عن اللاعبين في بعد الاتجاه الشخصي بالنسبة لألعاب السلة والطائرة واليد .

٤ — تميز لاعبو السلة والطائرة عن لاعبي ولاعبات باقي النشاطات في بعد المشاركة .

٥ — لم تظهر فروق بين اللاعبين واللاعبات في بعد التوافق الاجتماعي .

٦ — تميز اللاعبون عن اللاعبات في بعد الحرص على المظهر .

٧ — تميز لاعبو السلة والطائرة عن لاعبي القدم ولاعبات السلة في بعد التصرفات السلوكية .

٨ — تميز لاعبو القدم عن لاعبي ولاعبات باقي النشاطات في بعد دوافع الممارسة .

٩ — لم تظهر فروق بين اللاعبين واللاعبات في بعد العائد من الممارسة .

١٠ — بالنسبة للمقياس ككل تميز لاعبو الطائرة والسلة واليد ولاعبات السلة عن باقي النشاطات .

١١ — أظهرت هذه الدراسة تميز اللاعبين عن اللاعبات في مقياس السلوك الرياضي وكذا في ابعاد هذا المقياس .

التوصيات

في ضوء ما اتت به بيانات واستنتاجات هذه الدراسة وفي حدود المجتمع الذى مثلته العينة توصى الباحثة بما يلى :

١ - تعريف المدربين والقائمين على رعاية الشباب والرياضة أهم ما يميز السلوك الرياضى حتى يتسنى لهم بث هذا السلوك قبل واثناء التدريب والمباريات .

٢ - توعية اللاعبات فى النشاطات المختلفة بأهمية السلوك الرياضى وامكانية قياسه حتى يتسنى لهن السير على الأسس السليمة التى توصلهن لأن يطلق عليهن بأنهن يتمتعن بالسلوك الرياضى .

٣ - قياس السلوك الرياضى للاعبى ولاعبات بعض النشاطات الفردية وموازنتها بالنشاطات الجماعية ومعرفة الفرق بينهم .

٤ - قياس السلوك الرياضى لطلبة وطالبات كلية التربية الرياضية لمعرفة مدى تمتعهم وعدم تمتعهم بالسلوك الرياضى حتى يتسنى للقائمين بالعمل فى هذا المجال بث الروح والسلوك الرياضى على اساس علمى سليم .

سياستنا التربوية والتعليمية إلى أين ؟

الاستاذ محمد عبد الرحمن طبل
وكيل ثانوى بمدرسة ناصر الثانوية بنات بشبرا

اكتب للذين يشعرون بالانتماء الى امتهم ووطنهم ، للعاملين فى المدارس والمعاهد والجامعات ، للذين يعشقون الحق ، ويحبون الصدق ، ويخلصون لله النية ، اكتب للمؤمنين بأننا أمة ذات مبدأ وعقيدة ورسالة ودعوة ، وما دمنا كذلك فيجب أن يكون تعليمنا خاضعا لهذا المبدأ والعقيدة ، وهذه الرسالة والدعـوة .

اسطر هذه الكلمة للذين يوقنون بأن التربية لا تصدر ولا تستورد وانما تنبع من واقع المجتمع وتتفق وعقيدته وعاداته واخلاقه وتقـاليده ، اكتب لهؤلاء الاخوة الذين يأسفون ويتألمون لما وصل اليه حالنا فى التربية والتعليم، وانتقالنا من السيء الى الأسوأ لأننا نهتم بالكم لا بالكيف ، وبالمظهر لا بالمخبر،

اكتب للذين يعلمون اننا أمة ذات تراث ضخم وعظيم فى التربية والتعليم ونلمس كل ذلك ، ونتجاهله كالنعامة التى تدفن راسها فى الرمال .

اكتب للذين يعلمون اننا امة ذات تراث ضـخم وعظيم فى التربيـة والتعليم انتج واثمر قديما نتائج وثمرات لم ولن تعرفها البشرية فى تاريخها الطويل ويكفى أن نذكر ان رسالتنا السماوية بدات بـقوله تعالى : « اقرأ باسم ربك الذى خلق ، خلق الانسان من علق ، اقرأ وربك الأكرم ، الذى علم بالقلم ، علم الانســان ما لم يعلم » وعار على اصحاب هـذا التراث الضخم أن يعيشوا عالة على غيرهم ، وأن يستوردوا ما اتفق الجميع على انها لا تستورد ولا تصدر وهى النظريات التربوية والنظم التعليمية .

وهدفى من الكتابة ان أطرح قضية التربية والتعليم فى بلدى للمناقشة لأنها القضية الأولى وعليها يقوم الاصلاح والبناء ان أردنا اصلاحا وبناء ، وبغيرهالا تكون نهضة بل لا يكون كيان لأن التعليم كما يقول شاعر الاسلام محمد اقبال : هو « الحامض » الذى يـذيب شخصية الكائن الحى ، ثم يكونها كما يشاء ، ان هذا « الحامض » هو اشد قوة وتأثيرا من اية مادة كيميائية ، هو الذى يستطيع أن يحول جبلا شامخا الى كومة تراب ».

واذا نظرنا الى التعليم الآن وجدنا أننا نسير فيه الى الوراء واننا تأخرنا عن كثير من الأمم ، ولست مبالغا فى ذلك فالواقع خير شاهد ودليل يتمثل هذا الواقع فى الخريجين وما هم عليه من ضحالة فى كل شىء ، فلم ينتج عصرنا عقادا فى الأدب ولا مشرفة فى العلوم ولا عزيزة موسى فى الذرة ولا محرما فى الهندسة ، ولا سعدا فى السياسة ، ولا حربا فى الاقتصاد وعبودا فى التجارة ولا كاتبا فى الطب ولا رافعيا فى المحاماة ولا شلتوتا فى الدين . هؤلاء العمالقة لم يجد زمننا بمثلهم فما السبب فى ذلك .

الحقيقة انها جملة اسباب يصلح كل منها أن يكون مقالا مستقلا وساكتب بمشيئة الله عن كل سبب مقالا ان تيسرت الظروف واكتفى الآن بالاشارة الى هذه الأسباب :

السبب الأول : اننا للآن ليست لنا فلسفة تربوية نسير على هديها ونعمل على تطبيقها فنحن نعيش عالة على غيرنا نستورد نظرياتنا التربوية ونظمنا التعليمية من الغرب ، مع أننا نعلم أن التربية لباس يفصل على قامة الشعب وملامحه دون زيادة أو نقصان ، ولو كان تصرفنا هذا ناتجا عن فقرنا فى التربية لكان لنا العذر ولكننا امة لها تاريخ عريق فى التربية وقدم ثابتة فى التعليم ومصدر خالد راسخ يعلم الأمم ويربى الشعوب وهو القرآن الكريم والهدى النبوى الكريم وسير المصلحين والنابغين ، وقد جربنا ذلك فى الماضى وجنينا أعظم الثمار فى دولتى العباسيين والأندلسيين فلماذا اهملنا كل ذلك ورضينا أن نتطفل على كل الموائد ونرتدى ثوبا لم يفصل علينا ولا يمت بصلة لتراثنا ؟ ! .

السبب الثانى : اهتمامنا بالكم لا بالكيف فالذى يعنينا ان نعلم كذا مليونا ولكن كيف نعلمهم ؟ وهل لدينا القدرة على تعليمهم ؟ ومن الذين يقومون بالتعليم والتربية ؟ وما نتيجة هذا التعليم الذى يهتم بالعدد حسب ؟ أسئلة تحتاج الى جواب صريح .

السبب الثالث : ربط التعليم بالسياسة (تسييس التعليم) مع العلم بأن التعليم يجب أن يكون مستقلا لأن هدفه تخريج المواطن الصالح الذى يعتمد عليه فى البناء والتشييد والنهضة ببلده حتى تواكب ركب التطور . والأمم التى تدرك الغـاية المنشودة للتعـليم والتربيـة هى التى تقـدس استقلال التعليم وتتركه للمختصين دون تدخل منها اللهم لتوفير الاحتياجات وتهيئة المناخ المناسب للوصول الى تحقيق الغاية والهدف المنشود .

السبب الرابع : التضارب والاختلاف فى اتجاهات وسـائل التعليم والثقافة فأجهزة الاعلام ووزارة التعليم ووزارة الثقافة والأزهر لا تجمـع بينها رابطة ولا يضمها جهاز أعلى مشترك يتفق فى الهـدف وينظم ويخطط للجميع لتحقيق الهدف المنشود ، ومن هنا نشأ التضارب والاضطراب الى حد أن هذا الجهاز يهدم ما يبنيه الجهاز الآخر واصبح لسـان حـالنا مع الشاعر الذى يقول :

متى يبلغ البنيان يوما تمامه .. اذا كنت تبنيه وغيرك يهدم

السبب الخامس : الخطأ فى اعداد المعلم . وذلك بأنه على الرغم من اهمية هذه النقطة فانها لا تجد أية عناية أو حـرص مـن المسئولين فلا تخطيط ولا تنظيم ولا اعداد بل عشوائية تبلغ حد التفريط ؛ فالكليات التى تخرج المعلمين يدخلها اقل الطلاب مجموعا ويدخلونهـا على غيـر رغبة ويكلفون بالعمل كمدرسين وهم كارهون ، وربما كان هناك سبب آخر لهذه الكراهية وهو مكانة المعلم بالنسبة للدولة والمجتمع .

السبب السادس : عدم ثبات النظـم والخطط والبـرامج وتغييرها المستمر فاذا احصينا التغييرات التى حدثت فى التعليم فى مدى ثلاثين عاما لوقفنا مذهولين مع أن الاستقرار والثبات عنصر هام فى نجاح أية خطـة والأمم المتقدمة تعليميا هى التى تحرص على هذا الثبات وذلك الاستقرار ولا تحدث اى تغيير الا فى اضيق الحدود وبعد اخذ ورد واستقـراء آراء العاملين فى الميدان لا الجالسين وراء المكاتب وهـواة التغييـر رغبة فى التكسب والمنفعة الذاتية .

السبب السابع : سوء اختيار القيادات والحجر على الأحـرار من المعلمين ، والحيلولة دون وصول العناصر الصـالحة الى مراكـز التأثير والقيادة مما دفع بالكثير منهم الى انهاء خدمتهم ، أو البحث عن أماكـن

اخرى داخل وخارج البلاد ، أو الانزواء بعيدا بعد ان خيـــم على نفوســـهم اليأس من الاصلاح أو تغيير الحال .

السبب الثامن : ظلم المعلم وهضم حقوقه وتجاهل مكانته من جانب الدولة والمجتمع ماديا وأدبيا فمما لا شك فيه أنه يختلف عن بقية موظفى الدولة فى الترقيات والمكافآت والبدلات ولا أدل على هذا من قلة الوظائف القيادية ابتداء من درجة المدير العـــام التى لا تتجـــاوز فى وزارة تعـــداد موظفيها يقرب من نصف مليون مائة وثلاثين درجة . هذا بالنسبة للناحية المادية أما بالنسبة للنواحى الأدبية فالمعلمون هم الذين يستهان بهـــم فلكل الأجهزة السياسية التدخل فى عملهم وفـــرض مـــا لا يتفـــق والمصلحة العامة عليهم بل وتهديدهم أحيانا ان وقفوا فى وجوههم وكـــم من قـــرار خالفوه وكم من نشرة تجاوزوها ونحن نقف أمامهم عاجـــزين فبالله عليكم كيف نربى الجيل ؟ وكيف نغرس فيه الفضائل ونـــزرع فيه القيم ونحـــن نعانى من كل هذا ؟ ! .

والأدهى والأمر ان المعلمين ينتدبون الى مهام لا تمت الى عملهم بصلة كالانتخابات والاستفتاءات ومقاومة دودة القطن لدرجة ان وصـــل الأمر باحد المحافظين الى معاقبة بعض المدرسين لاهمالهـــم فى هـــذه المقاومة ولم يعاقب أحدا من الزراعيين أصحاب العمل الأصليين .

اما عن نظرة المجتمع للمدرسين فسل أجهزة الأعلام عن تصـــويرها للمعلم فى مدرسة المشاغبين والسكرتير الفنى وغيـــرها وقل بربك مـــاذا يكون اثر ذلك على المجتمع وسل الصحافة وحملتها الظالمة على المدرســـين وعناوين الصفحة الأولى وما يترتب على ذلك من اضرار .

السبب التاسع : عدم اسهام نقـــابة المعلمين وعـــدم مشاركتها فى النواحى العلمية والتربوية وتقصيرها فى حقوق المعلم الأدبيـــة ومسايرتها للركب دون ان يكون لها التأثير المطلوب والتفاعل الواجب مـــع العاملين فى الميـــدان .

واخيرا ارجو بعد طرح القضية ان نشارك فيها جميعا ، وان نصـــل الى راى واحد نتفق عليه من أجل مصر ومن أجل قضية التعليم فى مصر ، اهم قضية واخطر قضية ، والله اسأل ان يكتب لنا جميعا التوفيق والسداد انه نعم المولى ونعم المجيب .

---

(١)

أثر نشاطات الفرق الرياضية وتمرينات اليوجا للتنفس والتعبير الحركى على السعة الحيوية

لطالبات كلية التربية الرياضية للبنات بالقاهرة

للدكتورة ناهد عبد المعطى اسماعيل
مدرسة بكلية التربيةالرياضية بنات بالقاهرة

مقـــــدمة :

تحتل مشكلة التمرينات المرتبطة بالجهاز التنفسى مكانة خاصـة فى البحوث والمراجع الأجنبية ، وقد كتب عنها الكثير ، واستخدمت طـرق مختلفة فى بحثها تتفاوت فى مستويات الـدقة والاتقان ، وقـد توصـل الباحثون من خلالها الى نتائج مختلفة ، اثيرت حولها كثير مـن المشكلات المنهجية ، وناقشها عدد كبير من العلماء بصورة جدية .

وتعد تمرينات اليوجا للتنفس* من الموضوعات التى شغلت الباحثين فى هذا الميدان وقد دار بشأنها كثير من الدراسات نتناولها فيما يلى تمهيدا لعرض مشكلة البحث الحالى .

الدراســات المسبقة :

اجريت بحوث متعددة تناولت الجهاز التنفسى بعامة والسعة الجوية للرئتين بخاصة . ومن أهم هذه البحوث دراسة « ترنـديل عبـد الغفور

---

* تمرينات اليوجا للتنفس : المقصود بها تمـرينات التنفس العميق ووقف النفس اكبر مدة ممكنة والزفير العميق .

مدحت » وقد دارت حول « تأثير التدريب بالأثقال على اللياقة البدنية ، وكفاية بعض الأجهزة الحيوية لدى طالبات كلية التربية الرياضية » (ناهد عبد المعطى اسماعيل) « علاقة كمية الأوكسوجين المستهلكة بمستوى بعض النشاطات الرياضية ونوعيتها بالنسبة لطالبات كلية التربية الرياضية » و (مجدى عبد الحميد صبرى) عن « بعض الدراسات الفسيولوجية على الرياضيين المصريين الدوليين وبخاصة بالنسبة للأرجوسبيرومترى » .

وقد اكدت الدراسات المسبقة ذكرها لمدى أهمية التمرينات للجهاز التنفسى حيث توصلت الى نتائج موحدة تتلخص فى انه عن طريق مزاولتها يستطيع الفرد التوصل الى حياة صحية سليمة .

ومن ناحية تمرينات اليوجا للتنفس فقد تميزت بالتنفس العميق الذى يتمثل فى ثلاث مراحل :

المرحلة الأولى :

ا ــ جعل الهواء يدخل الرئتين ويملأهما .

ج ــ رفع الصدر مع ثبات الكتفين .

ب ــ جعل الضلوع تتفتح .

المرحلة الثانية : وقف النفس بضع ثوان بين ثلاث الى ستين ثانية .

المرحلة الثالثة : اطلاق الزفير بعد فترة تتراوح بين ثلاث الى ستين ثانية .

ويلاحظ أنه مع ازدياد النشاطات بعامة وتمرينات اليوجا للتنفس بخاصة يزداد معدل تكرار عمق التنفس ، ومن ناحية الربط بين تمرينات اليوجا للتنفس ونشاطات الفرق الرياضية والتعبير الحركى ، فقد افتقرت الدراسات سواء المصرية أم الأجنبية لذلك.

مما تقدم يتضح تأكيد جميع الدراسات المسبقة للارتباط الايجابى الوثيق بين نشاطات الفرق الرياضية وكفاية السعة الحيوية بعامة .

ولم توجد دراسة واحدة تؤكد مدى العلاقة بين التعبير الحركى

وتمرينات اليوجا للتنفس وتاثير كل منهما على الجهاز التنفسى بالنسبة لطالبات الكلية .

مشكلة البحث :

يتضح من عرضنا للبحوث المسبقة حول موضوعات مشابهة لموضوع البحث ان كلا منها يتناول جانبا معينا ويركز عليه اهتمامه ، ومع ذلك فيوجد اتجاه عام للنتائج يؤكد مدى اهمية النشاط الرياضى بعامة على الكفاية النسبية للسعة الحيوية .

وحينما حاول الباحثون تفسير نتائجهم لجأوا الى عامل التدريب على النشاطات الرياضية بعامة ، الا ان هذا العامل لم يكن هو الوحيد للتوصل الى كفاية السعة الحيوية وبخاصة فى علاقته بمشكلة البحث الراهن .

وفى ضوء هذه الاعتبارات تحددت مشكلة هذا البحث فى دراسة مقارنة بين اثر كل من نشاطات الفرق الرياضية والتعبير الحركى وتمرينات اليوجا للتنفس على كفاية السعة الحيوية بالنسبة لطالبات كلية التربية الرياضية بالقاهرة .

وقد استعانت الباحثة فى تنفيذ هذه الدراسة بثلاث وحدات تعليمية شملت خمسة جداول اسبوعية تمثلت فى :

الوحدة التعليمية الأولى : فى مرافق رقم (١) (عدد مارس ٨٣)

الوحدة التعليمية الثانية : فى مرافق رقم (٢ و ٣) (عدد مارس ٨٣)

الوحدة التعليمية الثالثة : فى مرافق رقم (٤) (عدد مارس ٨٣)

اهداف البحث :

(١) التعرف على السعة الحيوية للرئتين لطالبات المجموعة الثانية ـ اى الطالبات اللاتى تمارسن برنامج الكلية بالاضافة الى نشاطات التعبير الحركى ، وطالبات المجموعة الثالثة ـ اى الطالبات اللاتى تمارس برنامج الكلية بالاضافة الى نشاطات الفرق الرياضية .

(٢) التعرف على السعة الحيوية للرئتين لطالبات المجموعة برنامج الكلية بالاضافة الى نشاطات التعبير الحركى .

(٣) التعرف على السعة الحيوية للرئتين لطلبات المجموعة الأولى اى الطالبات اللاتى تمارسن برنامج الكلية بالاضافة الى برنامج تمرينــات اليوجا للتنفس ، وطالبات المجموعة الثانية ــ اى الطالبات اللاتى تمارسن برنامج الكلية بالاضافة الى نشاطات التعبير الحركى .

فـــــروض البحث :

(١) توجد فروق دالة احصائيا على كفــاية السعة الحيــوية بين المجموعة الثالثة والمجموعة الثانية .

(٢) توجد فروق دالة احصائيا على كفاية السعة الحيوية بيــن المجموعة الأولى والمجموعة الثانية .

(٣) توجد فروق دالة احصائيا على كفاية السعة الحيــوية بيــن المجموعة الأولى والمجموعة الثالثة .

اجــــراءات البحث :

(١) منهــج البحث :

اختارت الباحثة المنهج التجريبى لمناسبته لموضوع البحث .

(٢) ادوات البحث :

هناك ادوات استخدمتها الباحثة فى ضبط العينة واخرى فى التطبيق.

أما بالنسبة للأدوات الخاصة بضبط العينة فتتمثل فى :

أ ـ اثبات تجانس الوزن ، ويظهر ذلك فى جدول رقم (٤) (عدد مارس ٨٣)

ب ـ اثبات تجانس الطول ، ويظهر ذلك فى جدول رقم (٣) (عدد مارس ٨٣)

جـ ـ اثبــات تجــانس متوسط السعة الحيوية لأفراد العينة قبــل تطبيق البرنامج التدريبى ، ويظهر ذلك فى جدول رقم (٦) (عدد مارس ٨٣)

د ـ اثبات تجانس أفراد العينة من حيث العمــر الزمنى اختــارت الباحثة أفراد عينة البحث ممن تتراوح أعمارهن بين ٢٠ الى ٢٢ سنة .

(٣) عينـــة البحث :

اختارت الباحثة عينة البحث عشـــوائيا من طلبـــات كلية التـــربية الرياضية للبنات بالقاهرة ، وقد تفرعت الى :

أ ـ المجموعة الأولى : وتشمل ٣٢ طالبة من طالبات الكلية اللاتى تمارسن برنامج الكلية بالاضـــافة الى برنامـــج تمرينات اليـــوجا للتنفس (السن من ٢٠ الى ٢٢ سنة) .

ب ـ **المجموعة الثانية** : وتشمل ٣٢ طالبة من طالبـــات الكلية اللاتى تمارسن برنامج الكلية بالاضافة الى نشاطات التعبير الحركى (السن من ٢٠ الى ٢٢ سنة) .

جـ ـ **المجموعة الثالثة** : وتشمل ٣٢ طالبة من طالبات الكلية اللاتى تمارسن برنامج الكلية بالاضافة الى نشاطات الفـــرق الرياضـــية بعامـــة (السن من ٢٠ الى ٢٢ سنة) .

(٤) خطـــوات اجـــراء البحث :

اتبعت الباحثة فى هذه الدراسة الخطوات التـــالية ، وقـــد شـــمل التحليل الاحصائى لها مرحلتين :

(أ) المرحلة الأولى : (مرحلة ضبط المتغيرات) .

١ ـ اثبات تجانس المجموعات الثلاث من حيث الطول والوزن .

٢ ـ اثبات عدم وجود اختلافات جوهرية بين مجموعات البحث الثلاث من حيث متوسط السعة الحيوية المفترضة ، وايضا متوسط السعة الحيوية الحقيقية قبل التدريب .

٣ ـ اثبات نجانس مجموعات البحث الثلاث من ناحية العمر الزمنى .

(ب) المرحلة الثانية : (المرحلة التطبيقية) .

١ ـ تأثير برنامج تمرينات اليوجا للتنفس على متوسط السعة الحيوية للمجموعة الأولى .

موازنة بين كفاية البرامج التدريبية فى رفع متوسط السعة الحيوية .

● تم تفريغ البيانات فى كشوف خاصـــة بذلك اعيـــدادا للمعالجات الاحصــــائية .

● طبقت الباحثة الوحدات التعليمية الثلاث ذات الخمســة جداول اسبوعية وذلك بعد المرحلة الأولى مباشرة .

عرض ملخص نتائج البحث وتفسيرها :

(أ) تم اختيار ثلاث مجموعات من الطالبات عدد كل منها ٣٢ طالبة متجانسات من حيث :

١ ــ الطول ٢ ــ الوزن ٣ ــ متوسط الســعة الحيوية المفترضـــة ٤ ــ السعة الحيوية الفعلية قبل تطبيق برنامج التدريب .

(ب) تمت دراسة تأثير البرامج التدريبية على المجموعات الثلاث ، وكانت النتـــائج :

١ ــ برنامج اليوجا ادى الى زيادة متوسط السعة الحيوية الفعلية لطالبات المجموعة الأولى زيادة مطلقة تدرها ٣٤٪ بينما بلغت نسبة الزيادة الراجعة للبرنامج فقط ٢٣٪ .

٢ ــ برنامج نشاطات التعبير الحركى ادى الى زيادة متوسط السعة الحيوية الفعلية زيادة مطلقة تدرها ٢٣٪ ، بينما بلغت نسبة الزيادة الراجعة للبرنامج ١١½٪ .

٣ ــ برنامج نشاطات الفرق الرياضـــية أدى الى زيادة متوســـط السعة الحيوية الفعلية للطالبات زيادة مطلقة تدرها ٢١٪ بينما بلغت نسبة الزيادة الراجعة للبرنامج فقط ١١٪ .

مما سبق نستطيع القول بأن افضل البرامج التدريبية هــــو برنامج اليوجا ، ويتســـاوى بعد ذلك من برنامجى المجموعة الثانية والمجمـــوعة الثــالثة .

(ج) تمت موازنة البرامج التدريبية الثلاثة وظهرت النتائج التالية :

١ ــ بتفوق تأثير برنامج اليوجا عن برنامج نشاطات التعبير الحركى بنسبة زيادة مطلقة تدرها ٩٪ بينما بلغت نسبة الزيادة الحقيقية حوالى ٢٪ .

٢ ـ يتفوق تأثير برنامج اليوجا عن برنامج نشاطات الفرق الرياضية بنسبة زيادة مطلقة قدرها ٨٪ بينما بلغت نسبة الزيادة الحقيقية حوالى ٣ر١٪ .

٣ ـ لا يوجدفرق.جوهرى بين برنامجى المجموعة الثانية والمجموعة الثالثة ونستطيع تأكيد ما سبق بدرجة ثقة ٩٥٪ .

الاســـتنتاجات :

بناء على نتائج البحث توصلت الباحثة الى الحقيقة التى تؤكد أن طالبات المجموعة الأولى ـ أى الطالبات اللاتى تمارسن برنامج الكلية ، وايضا برنامج اليوجا هن اكفأ مجموعات البحث الثلاث ، وقد ظهر ذلك من كفاءتهن فى السعة الحيوية للرئتين بعد مزاولة برنامج اليوجا ، كما ظهر ذلك بموازنة الجداول الاحصائية الدالة على ذلك ، وقد يرجع هذا لممارستهن برنامج اليوجا للتنفس .

ومن ذلك امكننا التأكيد وبدرجة ثقة ٩٥٪ على الآتى :

١ ـ يؤدى برنامج اليوجا لزيادة متوسط السعة الحيوية للطالبات بنسبة ٢٣٪ .

٢ ـ يؤدى برنامج التدريب المعتاد لفريق التعبير الحركى الى زيادة متوسط السعة الحيوية للطالبات بنسبة ١١٪ .

٣ ـ يزيد تأثير برنامج اليوجا عن تأثير برنامج نشاطات فريق التعبير الحركى بنسبة ٢٪ .

٤ ـ يزيد تأثير برنامج اليوجا للمجموعة الأولى عن تأثير برنامج نشاطات الفرق الرياضية للمجموعة الثالثة بنسبة ٣ر١٪ .

٥ ـ لا يوجد فرق حقيقى فى كفاية السعة الحيوية بين المجموعة الثانية والثالثة .

للبحث بقية فى عدد مارس ٨٣ القادم

السيد الزميل الفاضل .

تحية كريمة وبعد ، فيسعد هيئة صحيفة التربية أن توجه الأنظار الى انها ترغب فى اخلاص أن تشاركوها فى تحقيق رسالتها عن طريق ما ترسلونه من آراء أو افكار أو انطباعات مختلفة ، سوف تكون موضع التقدير والدراسة والاهتمام من جانبها تحقيقا للنفع العام والفوائد المرجوة من اصدار هذه الصحيفة ، وحفاظا على الترابط والتفاعل بينها وبين أعضاء أسرة الرابطة .

كما ترحب فى الوقت نفسه بما تقدمونه من بحوث ودراسات تربوية حتى يتسنى طرحها للمناقشة ، والعمل على نشر المناسب منها تبعا لأولويات النشر وأساليب التنسيق المعمول بها ؛ فتتاح بذلك الفرص لجميع الزملاء للافادة من الآراء التربوية الحديثة والخبرات الميدانية والتجارب الناجحة ، وكل ما يستند الى فكر علمى سليم .

ونكرر الدعوة اليكم لتشريف مقر الرابطة مساء كلما اتيحت الفرص امامكملهذه الزيارة (ما عدا ايام العطلات الرسمية) للالتقاء بزملائكم لتأكيد التعارف ولتبادل الآراء والمشورة ، فيما يتعلق برفع شأن مهنة التعليم والقاء الضوء على مختلف مشكلاتها وقضاياها الهامة ، والعمل على ايجاد الحلول العملية لها ما استطعنا الى ذلك سبيلا .

وننتهز هذه الفرصة لاحاطتكم علما أن هيئة التحرير قد قررت تخصيص العدد الرابع من الصحيفة فى عامها الرابع والثلاثين الذى يصدر اول مايو ١٩٨٣ لتقديم دراسات نوعية حول محاور التعليم الأساسى فى مصر ؛ والقاء الأضواء العامة على مساره وابعاده بكل الصراحة والأمانة العلمية والوضوح الفكرى ، ويسرنا أن توافونا بمقترحاتكم وآرائكم وبحوثكم التى تستند الى الفكر التربوى والواقع التعليمى والخبرات الميدانية المستقاة من هذه التجربة المطبقة حاليا فى عدد من المدارس حتى يستفيد الجميع عند التعميم تباعا على مستوى المديريات التعليمية ..

لكم منا صادق الود وعميق التقدير والشكر ؛ والله يوفقنا واياكم لخدمة الأجيال المتعاقبة فى وطننا العزيز .

هيئة تحرير الصحيفة

مطبعة الجبلاوى

٣٠٢ شارع الترعة البولاقية - شبرا

رقم الايداع بدار الكتب ١٩٨٣/١١٠٧

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

السنة الرابعة والثلاثون | مارس ١٩٨٣ | العدد الثالث

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية
١٣ ميدان التحرير بالقاهرة ــ ت ٧٥٩٧٨٦

- تنشر الصحيفة المقالات والبحوث التى تعالج شئون التربية والتعليم
- جميع حقوق النشر محفوظة للرابطة .
- تنشر الآراء العلمية والتربوية على مسئولية أصحابها .
- ترسل المكاتبات والمقالات فيما لا يزيد عن ثمان صفحات باسم السيد سكرتير التحرير بمقر الرابطة اما باليد أو البريد .

- **الاشتراك السنوى :**

١٤٤ قرشا لعضوية الرابطة .

١٦٠ قرشا للصحيفة فقط .

٤٠ قرشا للعدد الواحد .

٢٠٠ قرشا ما يعادل القيمة خارج الجمهورية .

تصدر أربعة اعداد فى السنة

فى أوائل كل شهر : أكتوبر ــ يناير ــ مارس ــ مايو

صحيفة التربية

السنة الرابعة والثلاثون مارس ١٩٨٣ العــدد الثــالث

فى هــذا العــدد

كلمة المحرر

الجهود الدولية لرفع مكانة المعلمين

للأستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب
رئيس التحــرير

فى شهر سبتمبر من عام ١٩٦٦ عقدت منظمة اليونسكو بالاشتراك مع منظمة العمل الدولية مؤتمرا لممثلى حكومات الدول الاعضاء فى المنظمتين ، وعرض على هذا المؤتمر مشروع التوصية المشتركة التى سبق أن أعدتها المنظمتان بشأن رفع مكانة المعلمين فى دول العالم ، وقــد وافقت الــدول الأعضاء فى هذا المؤتمر على ما جاء فى هذه التوصية التى أصبحت منذ ذلك التاريخ من الوثائق الدولية تعرف باسم التوصية المشتركة بشأن رفع مكانة المعلمين .

وتشتمل هذه التوصية على ١٤٦ بنــدا تتعلق بجميع المعلمين سواء كانوا يعملون فى المدارس الخاصة أم المدارس العــامة ، أى الحــكومية ، وسواء كــانوا معلمين فى دور الحضــانة أم رياض الأطفــال أم المدارس الابتدائية أم المتوسطة (الاعدادية) أم الثانوية ، بما فى ذلك مدارس التعليم الفنى أو المهنى .

وتتناول بنود هذه التوصية الدولية الجوانب المختلفة التى تتعلق برفع مكانة المعلم ، وبخاصة ما يتعلق بنظرة التقدير والاحترام لمستوى الخــدمة التى يستطيع أن يقوم المعلم بتأديتها ، وخطورة هــذه الخدمة واهميتها فى حياة المجتمع ، وكذلك ما يتعلق بالظروف المادية التى يمارس المعلم عمله فى ظلها والمرتبات التى يحصل عليها ، والرعاية الصحية والاجتماعية ، وغير

ذلك من المزايا التى يتمتع بها ، وذلك بالموازنة بأرباب المهن الرفيعة الأخرى فى مجتمعه .

لذلك نجد أن بنود هذه التوصية التى وافقت عليها الدول الأعضاء فى المنظمتين الدوليتين المشار اليهما ، تشمل تحديد الحقوق كما تشمل تحديد المسئوليات التى تناط بالمعلمين ، فهى اذ تتناول ما يجب أن يتمتع به المعلم من مرتبات وتأمينات وحصانات واجازات نجد أنها تتناول أيضا مستوى الاعداد وجوانبه الأكاديمية والتطبيقية وتحدد الحد الأدنى للقبول فى معاهد الاعداد للمهنة بعد الانتهاء من التعليم الثانوى وليس قبل ذلك ، اذ أن نظرة التقدير للمهنة ومكانة المعلم ترتبط بالمستوى التعليمى الذى يبدأ عنده الاعداد لها ، ولا شك أن مهنة التعليم التى هى فى جوهرها مهنة تربية النشء فى مستويات نموهم المختلفة من الحضانة الى نهاية التعليم الثانوى يجب أن ينظر اليها كمهنة موحدة لا فرق بين معلم مرحلة تعليمية ومعلم مرحلة أخرى ، ولا فرق بين معلم أية مادة دراسية ومادة أخرى .

كما اننا نجد فى بنود التوصية اذ تؤكد على ضرورة اشراك المعلمين وجمعياتهم فى التخطيط والتطوير والتقويم للمناهج والادارة والأهداف ، وتؤكد على الحرية المهنية والأكاديمية للمعلمين وحقهم فى الاجازات المرضية والدراسية وتحديد ساعات العمل والظروف التى يعملون فيها من حيث عدد التلاميذ فى الفصل والمبانى المدرسية الملائمة والترتيبات الخاصة التى يجب أن تتوافر للمعلمين الذين يعملون فى الأماكن النائية وغير ذلك من المسائل التى يجب أن تتوافر بالقدر الذى يتناسب ونظرة التقدير والاحترام لهذه المهنة حتى تجتذب العناصر الطيبة والصالحة من الشباب . نقول اننا اذ نجد أن بنود التوصية تؤكد على هذه الجوانب المادية لرفع مكانة المعلمين . فاننا نجدها أيضا تتناول مسئوليات المعلمين والتزامهم بأخلاقيات المهنة وتأديبهم وأهمية تدريبهم فى الخدمة واتاحة الفرص لرفع مستوياتهم العلمية ومهاراتهم المهنية .

هذه خلاصة لتلك التوصية الهامة التى تتعلق بمكانة المعلمين ومهنة التعليم ، وقد قصدنا من عرضها التذكير بها بعد أن كاد النسيان أن يغلفها برغم أنها تتعلق بكيان كل معلم ، ومكانة كل منتسب الى هذه المهنة النبيلة ، وهى مهنة التعليم .

على أنه يجب التنويه هنا بأن المنظمتين الدوليتين اى منظمة اليونسكو ومنظمة العمل الدولية بعـــد أن انتهينا من اقرار هـــذه التوصية دوليا ، لم يكتفيا بذلك ، بل قامتـــا بعمليات متابعة مستمرة منـــذ عام ١٩٦٦ حتى الآن للتاكد من أن الدول الأعضاء تسير فى الاتجاهات التى وردت فى بنود التوصية والتى تؤدى الى رفع مكانة المعلمين دوليا . وتعتبر الجهود المشتركة التى بذلتها المنظمتان فى هذا الشأن من أبرز الأمثلة على نجاحهما فى عمل مشترك يحتاج الى تعاون صادق بين الطرفين ، فاليونسكو تتناوله من الناحية المهنية والتربوية ، اذ لا شك أن رفع مكانة المعلم تؤدى الى رفع مستوى الخـــدمة التعليمية ، ومنظمة العمل الدولية تتناوله من ناحية العمل وحقوق العاملين .

وفى عام ١٩٦٧ وافقت كل من المنظمتين على تشكيل لجنة من ١٢ خبيرا مستقلا تختـــار منظمة اليونسكو نصفهم ، وتختـــار منظمة العمـــل الدولية النصف الآخر ويكون اختيارهم على أساس كفاءاتهم الشخصية ، وعلى أساس كفاءتهم الشخصية ، وعلى أساس المامهم بالعناصر الأساسية التى تشملها التوصـــية ، والمشكلات المتعلقة بتطبيقها فى التعليم أو اعـــداد المعلمين أو الادارة التعليمية أو شروط العمل أو الأمن الاجتمـــاعى أو المسائل القانونية ... الخ . وعقد أول اجتماع لهـــذه اللجنـــة المشتركة فى عام ١٩٦٨ ، ثم توالت اجتماعات اللجنة فى سنة ١٩٧٠ ثم فى سنة ١٩٧٦ ثم فى سنة ١٩٦٩ ثم فى سنة ١٩٨٢ . ويتلخص عمل اللجنة فى تلقى تقارير الدول الأعضاء عن مدى تطبيق التوصية بنـــاء على الاستبيانات التى تعـــدها اللجنة ، وتحليل المعلومات التى تصل اليها فى هذه التقارير لعرضها على المجلس التنفيـــذى والمؤتمر العام لليونسكو وكذلك مجلس الادارة لنظم العمل الدولية مع تقديم الاقتراحات بشأن النتائج التى تحصل عليها لجنة الخبراء المشتركة .

وقد تبين لنا فى اجتماع اللجنة المشتركة الذى عقد فى ديسمبر ١٩٨٢ فى جنيف أن حـــكومات الدول الأعضـــاء تسير بوضوح فى اتجاه تطبيق بنـــود التوصية وبخاصة فيما يتعلق برفع مستوى اعداد المعلمين للمراحل التعليمية المختلفة ، كما أن المعلمين فى كثير من الدول الأعضاء أصبحوا يتمتعون بقدر متزايد من حقوقهم التى ترفع من مكانتهم الاجتماعية والعلمية ، كما تنـــاولت مناقشات اللجنة المشتركة اقتراحا باعادة النظر فى بنود التوصية التى مضى

على اقرارها حوالى سبع عشرة عاما ، وذلك بغرض جعلها أكثر مسايرة للتطورات التى استجدت خلال هذه الفترة .

ومما استرعى اهتمام لجنة الخبراء المشتركة فى اجتماع ١٩٨٢ ما لاحظته من أنه برغم تمسك منظمات المعلمين الدوليين بما ورد فى بنود التوصية واصرارها على الا يؤدى أى تعديل فى بنودها الى اضعاف حقوق المعلمين الا أن الكثير من منظمات المعلمين وجمعياتهم المحلية أو الوطنية تكاد لا تدرى شيئا عن هذه التوصية الهامة التى تعمل على رفع مكانتهم . ومن الواضح أن مثل هذا الوضع كثيرا ما يؤدى الى التباطؤ من جانب السلطات التعليمية ، بل ومن المجتمع فى حصول المعلمين على مكانتهم المطلوبة .

وانطلاقا من الأحاسيس التى خرجنا بها من اجتماع لجنة الخبراء المشتركة الذى عقد فى ديسمبر ١٩٨٢ فى جنيف ، رأيت أيها القارىء العزيز أن أعيد تذكرة زملائى المعلمين بهذه التوصية التى تهدف الى رفع مكانة المعلم فى المجتمع ، والتى يجب أن يتفهمها ويتمسك بها كل من يعمل فى حقل التعليم ، وأن تهتم نقابة المهن التعليمية وجميع جمعيات التعليم فى بلدنا بتتبع تطبيق نصوصها ، والعمل على الاسراع فى تنفيذ بنودها لرفع مستوى المهنة من جهة ، وبالتالى رفع مستوى الخدمة التعليمية من الجهة الأخرى ولا شك أن الاعلام بهذه التوصية الدولية التى وافقت عليها حكومتنا وحكومات الدول الأعضاء فى منظمتى اليونسكو والعمل الدولية هو واجب منظمات التعليم فى مصر ، كما هو واجب جميع منظمات المعلمين الدولية والوطنية .

بالاضافة الى ما سبق فان التذكير بتوصية رفع مكانة المعلمين فى هذا الوقت الحاضر تأتى فى موعدها ، ذلك لأن الدولة تهتم فى الوقت الحاضر وتخطط لرفع المستوى العلمى لمعلمى المدارس الابتدائية ليكون على المستوى الجامعى ، كما أنه قد بدىء باعداد معلمى التعليم الأساسى بالمدارس الابتدائية ، وكذلك معلمى دور الحضانة فى بعض كليات التربية بالجامعات المصرية .

ولا شك أن مراجعة نصوص التوصية وبنودها المختلفة عند تنفيذ هذه المشروعات الرائدة سوف يفيدنا فى تحقيق هدفنا وهو العمل على رفع مكانة المعلمين ومهنة التعليم والخدمات التعليمية ، واللى ولى التوفيق .

نظرات فى الفنون التشكيلية

للأستاذ محمود النبوى الشال

الوكيل الأسبق لوزارة التربيـــة والتعليم

كثيرا ما يجتمع بعض الزملاء المربين فى مقر الرابطة يتجاذبون أطراف الحـــديث ، ويناقشون أهم القضايا الراهنـــة ، ويدور الحـــوار بينهم فى موضوعات متشعبة ، تتصل أكثـــر ما تتصل بالشئون التربوية والثقـــافية والفنية والدينية والاجتماعية وغيرها . وفى لقاء قريب العهد من هذه اللقاءات الودية ، اثار أحد الزملاء قضية من القضايا الهامة ، تتصل بقيمة الاعمـــال الفنيـــة التشكيلية ، وأبدى رأيه الشخصى فيهـــا ، والاعتقادات الســـائدة حولها ، والسيد الزميل من غير المتخصصين فى مجال الفنون والتربية الفنية ، ولكنه كمرب فى عداد المثقفين ، لم يجد بدا من أن يعرب عن رأيه فى مسألة ترتبط بالفن والذوق العام .

وكان طبيعيا والأمر يعنينا ، ويمس رسالتنا الأساسية أن نناقش السيد الزميل ونســـتمع الى وجهـــة نظره ، وأن نجتهـــد فى طـــرح مختلف الآراء والتصورات التى تكشف النقاب عن هذا كله بطريقة منهجية منظمة ، لا تنحدر الى مستوى الاستسلام العقلى للأفكار الشائعة التداول دون تعمق ، وتقديم المبررات التى تبنى عليها ، وحتى لا نأخذ اى شىء قضية مسلما بهـــا ، أو على أساس من الثقة التى لا بديل لها . ونحن نؤمن بأنه لا توجد اعتقادات ثابتة للمسألة الواحدة ، وبخاصة اذا كانت مرتبطة بالفن الذى لا تتوقف قيمه ، ولا يجمد مساره على صورة بعينها .

أما السيد الزميل فمن رأيه أن العمل الفنى الذى يستحق التقـــدير والاعتراف بقيمته وجدواه هو الذى يقوم على الاستجابة الجمالية العـــامة

التى يثيرها فى العدد الأكبر من البشر ، بحيث يقبل هذا العدد عملا بعينه ، ويستهجن عملا آخر أو يرفضه ، او الذى يجد لدى أكثرية من الناس رضاء انفعاليا فى الأخذ به ، ويتفق والتفكير الشائع لدى هذه الأغلبية . أما هو شخصيا فتثيره الأعمال الواقعية النابعة من الطبيعة والحياة العامة التى يشعر تجاهها باعجاب بالغ ، ويستمتع أيما استمتاع بجمالها وجاذبيتها وحيويتها .

والسيد الزميل يؤمن فى قرارة نفسه بأن اللوحة المصورة لا تكون جيدة ومحل رضا ، الا اذا كانت تصور موضوعات عالمنا اليومى وأشخاصه ومشاهده الطبيعية بأمانة وواقعية ، ولعله يعارض ما يسمى « الفن الحديث » الذى يقول عنه انه لا يشبه شيئا على الاطلاق ، وينتهى من حديثه الى ان هذا الضرب من الفنون لا يعرب عادة عن موضوع مألوف ، ولا يعبر عن أى مضمون ، فهو مزيج من الأشكال الهندسية والتهويمات العشوائية التى قوامها الخطوط والمساحات والكتل أو البقع اللونية المنفردة أو المتداخلة التى تحدد هذه الأشكال بلا أى معنى أو دلالة أو غرض .

وبرغم احترامى لآراء السيد الزميل ، فان لى نظرتى الخاصة حول انطباعاته تلك ، وقد كاشفته بها بكل صراحة لايمانى بخطورة هذا الرأى الذى اعتقد أنه يجمد اهتمامنا بالفن وقد يقضى على حيوية الأعمال الفنية الأصيلة وروعتها ، تلك التى تدور فى مدارات شتى لها سماتها المميزة التى تجعل تذوقنا أكثر رهافة وارضاء ، وتكشف عن قيم جديدة ومجالات مستحدثة للاهتمام بالفن ، وتبلور احساسنا بآفاقه المتسعة التى توفر لنا لذة أعظم وتقديرا اتم .

وقد وجدت مجال القول ذا سعة ، الأمر الذى حدا بى الى تناول هذا الموضوع فى هذا العدد من صحيفتنا الغراء ، صحيفة التربية ، استجلاء للغموض واظهارا للحقائق المتعلقة بهذه القضية الفنية التى ماتزال فى مسيس الحاجة الى مزيد من التفسير والتحليل ، الذى يؤدى بالضرورة الى نظرة أسلم للفن ، وهانذا أقدم على هذه المحاولة :

قيل عن الفن كلام كثير ، وكتبت عنه كتابات متعددة من أجل تفسير طبيعته وقيمته وصفاته ، من خلال الاختبارات الطويلة التى تناولت الأعمال

الفنية ، وبحث النظريات الرئيسية فى الفن ، مع مراعاة اختلافات العصور والمذاهب والأساليب وأنماط الحياة التى تحدد مواطن القوة والضعف فيها .
ونحن بدورنا ينبغى أن نحتفظ بنوافذ الذهن مفتوحة ، فنبحث دائما عن شواهد جديدة ودلالات قوية تزيدنا فهما ووعيا ويقينا ، ولا بأس من تعديل اعتقاداتنا متى وجدنا هذه الشواهد بوضوح كاف وبنظرة مجردة واستبصارات صحيحة ، قوامها الصدق الفنى .

ولنبدأ أولا بالنظرة الواقعية التى تقوم على محاكاة الطبيعة ، ونقل الفنان لها نقلا أمينا ، فالفن الجميل فى نظر دعاة الواقعية واشياع المدرسة الكلاسيكية التى ازدهرت فى عصر النهضة هو الترديد الحرفى الأمين لموضوعات التجارب المعتادة وأحداثها المألوفة ، فالعمل الفنى الذى يعتنقه أصحاب هذه المدرسة يشبه بدقة والى حد كبير ذلك النموذج الموجود خارج العمل الفنى فى نطاق الوجود الحسى ، والذى يحاكيه الفنان المنتج ولا يحيد عنه ، فالصورة الشخصية (البورتريه) تمثل الشخص الذى تصوره بتسجيل دقيق ، فتبرز أسارير وجهه وتفاصيله بكل وسائل الحذق والمهارة الأدائية ، وبكل ما وسعه من قدرة وموهبة ، بحيث يتسنى ببساطة لأى شخص له صلة وثيقة بهذه الشخصية أن يتعرف عليها من فوره ، وهنا يعتمد العمل الفنى أساسا على عنصر المشابهة والتقليد لما هو معروف لدينا فى الواقع . ويذكرنا بالتالى بهذا الواقع بكل مظاهره وبدون اى لبس أو غموض .

هذه هى النظرية القديمة فى عالم الفن التشكيلى ، وقد كانت واسعة الانتشار منذ بداية القرن التاسع عشر الى أبعد الحدود ، ومن المعلوم والمؤكد أن بقاياها لاتزال موجودة ولها مكان متميز فى تفكير بعض الناس حتى وقتنا هذا ، وان يكن تأثيرها التاريخى والمادى قد أخذ فى الهبوط التدريجى شيئا فشيئا عما هو حادث فى القرن العشرين .

واذا عدنا الى تسجيلات الفنان التشكيلى « ليوناردو دافنشى » أحد عباقرة عصر النهضة ، نجد أنه يصف التصوير بأنه المحاكى الوحيد لكل الاعمال المرئية فى الطبيعة . ويقول أيضا : ان أعظم تصوير هو الأقرب شبها الى الشىء المصور . وهذا الرأى الذى يدلى به « ليوناردو » نذكره هنا بشىء من التحفظ وعدم التسليم المطلق .

كما كتب « فازارى » النـاقد المؤرخ الشهير عن لوحة « موناليزا » الخالدة للمصور « ليوناردو » نفسه ، قال الناقد : على كل من يود أن يرى مدى قدرة الفن على محاكاة الطبيعة أن يتأمل رأسها فسيجد فيها المحاكاة الكاملة ، ففيها نلمس ترديدا أمينا لكل سمة استطاعت الفرشاة أن تصورها بكل دقة ، ففى العينيين نجد البريق اللامع والسحر الفائق الذى نراه فى الحياة ، وحولهما نجد تلك الدوائر الشاحبة الحمراء المنطفئة قليلا ، والتى تتمثل أيضا فى الطبيعة ، ومعها الأهداب التى لا يمكن أن تنسج على هـذا النحو الا بصعوبة بالغة ، أما الأنف فمن الممكن الاعتقاد بسهولة بأنهـا حية ... الخ .

وقد كرس كثير من فنانى عصر النهضة جهودهم الخارقة للتغلب على مشكلات المنظور بحيث يمكن تحقيق الشكل ذى الأبعاد الثلاثة ، وفى احكام الصياغة الشكلية على مسطح ذى بعدين ، وبرع هؤلاء الفنانون فى تسجيل الأضواء المتـالقة على السطوح الملونة . فحين ننظر الى لوحة من هـذا القبيل ، نلمس حرص الفنـان الشـديد على تسجيل ما نعرفه فى حياتنـا الواقعية سواء للأشخاص أم المشاهد الطبيعية المختلفة ، وكانت تقـاس جدارة الفنان وحذقه فى الماضى على مدى مطابقة الموضوع حرفيا لما هـو كائن فى الحياة وما هو مألوف فى الطبيعة .

غير أن هذا لا يؤدى بالقطع الى الحط من قيمة هذا العمل بوصفهـا فنا يتوافق والعصر الذى نشأ فيه ، ولا يجوز انكار الجهد الكبير الذى تجلى فى أعمال فنانى عصر النهضة ومن سار على دربهم ، وربما هذا هو الـذى حدا بالسيد الزميل العزيز ، ونحن فى معـرض مناقشة قضية الواقعية فى الفن ، أن يبدى استمتاعه وتعاطفه ونشوته بتلك الأعمـال العظيمة التى تستحوذ على انتباهه وتخلب لبه ، فأعلن عن نفسه مدى سحرها وجاذبيتها لحواسه بطابعها الصـادق المباشر ومطابقتها الدقيقة لعناصر الحياة دون سواها ، وكان هذا من الأسباب الرئيسية الدافعـة الى شعوره الخـاص باللذة المستفيضة التى لا ترجع فى الحقيقة الى دقة المحاكاة بقـدر ما ترجع الى قوة الأداء أو مهارة التلوين ، أو للسمات الكامنة فى هذا العمل الفنى ، أو لأى سبب آخر من هذا القبيل .

على أننا اذا تجاوزنا بعض الشىء فى قبول فكرة المحاكاة ، فانها ليست المحاكاة الفجة ولكنها محاكاة الجوهر ، محاكاة الروح فى الموضوع الذى يستخدم فى الدلالة على ما هو عظيم الأهمية ، وللضرورة القصوى التى لا غناء عنها ، الضرورة التى تتجاهل الخصائص العرضية السطحية ، لأن الطبيعة المطلقة فى حد ذاتها لا ينبغى أن تحاكى بدقة كاملة .

ونتيجة للعوامل التى أجملتها ، ارى لزاما على ان انتقل من فورى الى تأمل المواقف التى يتخذها نفر غير قليل من دارسى الفن ومتذوقيه فى الوقت الراهن ، نحو ما نسميه « الفنون الحديثة » أو « الفنون المعاصرة » فعلى الرغم من ازدياد عدد الناس الذين يجدون فى هذا النوع من الفنون قيمة خاصة فريدة ، فان نطاق جاذبيته مازال محدودا وليس عاما ، وهناك آخرون لا يحسون قبل هذا الفن الحديث اى تعاطف أو استجابة ، ولعل السيد الزميل العزيز الذى اثار فى نفسى مشكورا تناول هذا الموضوع من بين هذه الزمرة التى لا تميل الى هذا اللون من الفن ، وبخاصة ما يتمثل فى تلك الحركة النوعية المسماة « الفن من أجل الفن » والتى ازدهرت فى النصف الثانى من القرن التاسع عشر ، ومايزال لها بعض الامتداد فى القرن العشرين .

والواقع أن كثيرا من الناس يفقدون قدرا كبيرا فى تجربة الفن — وقد يكون لهم بعض العذر — ليس فقط لأن انبتاههم قبل هذه الفنون ضعيف ، بل لأنهم يعجزون عن الرؤية الثاقبة لما له أهمية خاصة بالنسبة لهذا العمل ، وبخاصة ما يقومه منه على الجدية والعمق .

فاذا نظرنا الى احدى لوحات الفنان المصور « فان جوخ » وهى « كرسى بدائى » أصفر اللون ، ولوحة أخرى أيضا موضوعها « الأثاث المحطم » فى غرفة نومه ، وكثير من الأعمال التى تعبر عن موضوعات قبيحة وكئيبة قد نزدريها ونتقزز منها ، ولكن من المحقق أن الفنان الذى أبدعها قد أحس فيها جمالا من نوع معين ومن زاوية خاصة ، وقد يشعر فريق آخر نحوها بحيوية واثارة وتقدير بالغ ، فى نطاق الاهتمامات الجمالية الفنية .

وهكذا يتحمل نفر من الناس هذا الانتاج الفنى بعد أن صاغه الفنان بمقدرته الخارقة وذاتيته الخلاقة ، وقد كانت فى حد ذاتها قبل أن يتناولها

الفنان بلمساته الساحرة الجريئة مملة منفرة الى أقصى حد . وعلى هذا يكون نمو الحساسية الجمالية وازديادها رهافة وتيقظا ، قد خلقت اهتماما جديدا بعد ان جعل الفنان من أدوات الحياة اليومية ومتاعها أكثر جاذبية وتنظيما للادراك .

ان اعتياد مشاهدة الاعمال الفنية الجديدة من اهم العوامل المساعدة فى اتساع رقعة التقدير للأشكال الأخرى للفن ، وفى الوقت ذاته على التمييز الدقيق للقيم الفنية التى لم نكن نراها مسبقا ، وقد نعدل تبعا لذلك من القيم التقليدية التى كنا متمسكين بها من قبل ، ولابد للفنان أن يسهم بدوره بنصيب ايجابى فى خلق صيغ وأشكال فى بناء فنى ، وباستخدام وسائل تنفيذية تضفى على العمل حرارة حقيقية ، وأن يكون مسئولا عن رسم الطريقة المثلى التى ينظم بها العمل فى تجربته الخاصة لتحقيق هدف معين فى الحاضر والمستقبل .

ولنتخذ من فنان الدولة المصرى الرائد المصور الراحل « راغب عياد » الذى كان يتمتع فى عمله بأسلوب تعبيرى شعبى فريد شديد العمق ، بالغ الدلالة الانفعالية والتخيلية ، فحينما استخدم أنموذجا فى الطبيعة ، نراه يغيره ويعدله ويحوره لأغراضه الخلاقة وفلسفته الذاتية ، فى منأى عن الطابع الواقعى المباشر ، فليس الموضوع وحده هو الذى يستحوذ على انتباهه ، بل هناك أيضا جاذبية العمل للحواس الراجعة الى احكام الأداء والبحث عن الجوهر المستمد من طبيعة المناخ والأحداث اليومية وخصائص البيئة .

واذا نظرنا كذلك الى صور الفنان الكبير « موديليانى » التى تصبح فيها الوجوه الآدمية بيضية ممطوطة كما فى صورة « جين هيبوترن » المشهورة ، فهذه الصورة برغم خروجها على التقاليد التصويرية القديمة ، فانها تعطينا المثل الحى للفنان الذى ينظر الى فنه بحثا عن الجوهروالسمات التى تميز اشخاصه بعيدا عن مجرد المحاكاة الآلية والمطابقة الحرفية المادية ، وبعيدا عن التوصيف الساذج ، وهو عن طريق خياله الذاتى وتحريفه المحسوب لبعض الأجزاء ، فانه يزيد من قوتها وسحرها ، ويضيف الى تجاربنا بطريقته الخاصة لونا متميزا عرف به ، بحيث نراها على نحو يندر أن يتحقق فى الادراك العادى تمثلا لأغراضه الابداعية .

وهناك أعداد هائلة من الموضوعات التى تعتبر من الأعمال الفنية الكبيرة التى تصور ما هو شاذ وغير مألوف ، ومن ثم تؤدى الى اثارتنا جماليا لهذا السبب ذاته ، ومن هذه الاعمال الفنية ما يتجه فى مسار « السيريالية » والى قدر كبير من الأعمال الفنية « التجريدية » التى تعد امثلة لهذا النوع من الفن ، وينظر العامة من دهماء الناس الى تلك الأعمال على انها تافهة أو رديئة ، ولا يعدونها من قبيل الأعمال الفنية التى يمكن الاعتراف بها ، على أن كثيرا منها يعتبر على جانب كبير من القدرة الخلاقة الى حد يفوق بكثير مجرد « النسخ » ومجرد التعبير المألوف الذى يرتبط بالذهن العادى .

هذا هو نوع من الفن ، وقد ارتبط بالذهن السطحى باللوحات التى لا تشبه شيئا ، وبصور الفتيات التى يبدو فيها المنظور الجانبى والأمامى للوجوه على المستوى نفسه ، وبصور الأرجل التى فقدت الجسم ، والساعة المذابة اللينة . وليس غريبا أن نجد كثيرا من الناس المؤمنين بنظرية المحاكاة ، يعدون هذا العمل هذائيا من قبيل التخريف والدجل الذى يجب مصادرته لبعده عن الأساليب الأكاديمية المعروفة .

وهناك حركة فنية معروفة بنزعتها « التأثيرية » بدات أول ما بدأت فى فرنسا ، وهى تهدف فى فلسفتها الى التأثير اللونى كألوان الطيف والتركيز على الظل والضوء والسطوح الخارجية للأشياء فى موضوعات تجربتنا البصرية .

أما « سيزان » رائد الفن الحديث فقد ألهم الحركات الفنية الرئيسية لغة الشكل أو القالب ، وأعطاها منزلة جديدة أصبح بفضلها هو الأصل فى تسمية النظرية الشكلية ، فاستطاع أن يخلق تجاوبا ايقاعيا بين العلاقات المكانية والمسطحات المتداخلة للوحة ، وهكذا فان قيمة العمل تتمثل فى التنظيم الشكلى للعناصر التصويرية من خط وكتلة وسطح ولون ... الخ .

ويتضح من هذه الأساليب الحرص على الصراع من أجل تحرير نفس الفنان من أية قيود قديمة ، والاعتماد على قيم الابتداع دون الاتباع . ومنذ حلول القرن الجديد اتجه الفنانون الى استبعاد آثار التمثيل والمطابقة ، واخذ البناء الشكلى للعمل يزداد أهمية لصالح التكوين الذى يتألف من

هيئة شكلية خالصة تزداد تجريدا تدريجيا أثناء تطورها انتزاعا للقوام الانسانى .

وكانت الألوان المعبرة عن الجسم فى كثير من الأحيان بعيدة البعد كله عن أية مشابهة للحياة . وفى الحركة « التكعيبية » التى لاحت فى لوحة « صبايا أفينيون » اصبحت الموضوعات الطبيعية تعامل بطريقة أكثر تجريدا ، ولكنها تحلل الى تصميمات للسطوح بطريقة تبلغ فى كثير من الأحيان من الابتعاد كلية عن الواقع وخلق تصميم هندسى يتميز بأنه يجذب العين ويأسرها .

وظهر الفن « اللاموضوعى » على يد « كاندينسكى » و « موندريان » حيث الغى الموضوع بمعناه الصحيح لهذه الكلمة ، فاللوحة انما تشكل من الخطوط الملونة والأقواس وغيرها من الأشكال بعيدا عن تسجيل الاشخاص أو الأشياء الملموسة كلية .

واذا كان « الفن الحديث » بمدارسه المختلفة وأساليبه الجريئة قد قوبل بالرفض التام والسخرية الشديدة منذ مولده ، وبعداء وازدراء ، فقد افتقد الشعبية المؤثرة التى تفتقر عادة الى التجارب الجمالية الأصيلة ، لأن الذهن البشرى محافظ بطبعه ، ويفضل الاتجاه نحو المواقف الواقعية . وهكذا كان على الفنان الحديث أن يشق طريقه بصعوبة وعناء ، واستطاع بالصمود والاصرار أن يكسب نسبة عددية ليست عالية بالقياس الى المجموع من بعض العناصر المثقفة التى تمكنت الى حد ما من تذوقه ، والانفعال بأشكاله والشعور بقيمته .

ومع ذلك فاننا لا نستطيع أن نقول ان الفن الحديث هو وحده الذى يمكن أن يسمى « فنا جميلا » أو « فنا نقيا » أو « فن التصميم التشكيلى » أو « فن البناء الشكلى » كما نرى فى الوقت نفسه أنه ليس من الضرورى سلب العمل التمثيلى حقه فى ان يعد عملا فنيا أو موضوعا جماليا متى قام على أسس متينة تبعد به عن السوقية والروح التقليدية .

وعلى الرغم من أن الفن الواقعى والفن الحديث متعارضان تعارضا كامنا ، فان هناك مواضع كثيرة نلمح فيها بعض الاندماج بالمعنى الصحيح ،

وامكان الاستعارة المتبادلة بينهما فى مجال الممارسة المشتركة . ولعلنا نوفق من خلال هذا الاقتران وهذه المزاوجة المقترحة الى اقامة جسر يوصل بينهما ويقرب مسافة الالتحــام المرجو ، وانى أرفع هــذا النداء المخلص الى كل مشتغل بالفن والتربية الفنية ليكون لنا قصب السبق فى مصر فى تحقيق هذا الاتجاه الجديد بروح البناء وبوحى التطور والطموح ، آخذين فى الاعتبــار الانطباعات التالية :

* الفنان الصادق لا ينبغى له أن يسجل تعاقب الحوادث كما وقعت بالفعل ، لأن أهمية العمل الفنى تفوق ذلك بكثير ، وتتعدى هــذه النظــرة المحدودة .

* الفن الأصيل أقرب الى الابتكار منه الى التقليد والمشابهة ، وادنى الى الروح الفلسفى من التاريخ وارفع شأنا منه .

* يتجه الفن الذى ننشده اول ما يتجه الى التعبير الحر عن المضمون الكلى بينما التاريخ يعبر عن الجزئى .

* العمل الفنى الصميم لا ينبغى أن يحفــل بوقائع عشوائية عارضة لا تدب فيها الحياة .

* الفن نشاط ابداعى يقوم به الفنان المبدع ، على حين أن الطبيعة حسب تعريفها ليست كذلك .

* الفن معالجة بارعة واعية لوسيط من اجل تحقيق هــدف مقصود لذاته .

* فى العمل الفنى الكامل يكون مظهــر اللون وقدرته على امتاعنــا واثارة خيالنا وانفعالنا متوقفا على العلاقات المتبادلة مع كل شىء من عناصر التشكيل الأخرى .

* ان الفنان الذى يعرف الطابع العــام للأشجار والمنازل والأطيار والحيوان وغير ذلك من الكائنات ، يستطيع أن يعبر عنها ولا يقلدها على نحو اصدق من ذلك الذى يصورها مبديا نحوها اهتماما خاصا بتفاصيلهــا المحددة وأشكالها ، اعنى علوها ــ رشاقتها ــ امتلاءها ... الخ .

❋ بوسع الفنــان المتمكن أن يستخدم تصوراته الفعلية والايحــائية والرمزية فى التفكير المجرد ، مع الشعور بالبناء الذى يربط أجزاء العمــل سويا .

❋ ان عمل الفنان خلاق الى حد يفوق بكثير مجرد النسخ ، فعليــه أن ينتقى من مظاهر التجربة المالوفة ، ويضفى عليها دلالة قوية ، وروحــا من روحه .

❋ الفن عالم قائم بذاته ، وهو ليس مكلفا بترديد الحياة كما هى .

❋ ان الهدف التقليدى للفن وهو « المحاكاة الفجة » قد نبذ فى القــرن العشرين لصالح عملية الخلق .

❋ عندما يتوافر التكامل والاندماج بين الانفعالات التى تثيرها صور الحياة من حولنا ، وتلك التى يثيرها التصميم التشكيلى الجمــالى فتستحق معجزة التوافق والتناسق والقضاء على الأضداد وعلى الفوارق ، ويعتبر هذا فى حد ذاته ارهاصا بفتح جديد ونتائج طيبة فى مجال الفنون التشكيلية على اختلاف أنماطها وتعدد فروعها .

---

(٢)

مراكز مصادر التعلم ـ ضرورة تربوية

الأستاذ الدكتور سيف الدين فهمى

عميد كلية التربيــة ــ جامعة الأزهر

فى العدد الماضى من صحيفة التربية يناير ١٩٨٣ تناولنا عرض الجزء الأول من هذا الموضوع وفى هذا العدد نواصل الحديث عن الجزء الثــانى منه اتماما لما قدمناه من قبل .

٨ ــ تغير وظيفة المدرسة :

ظهــرت المدرسة كمؤسسة تربوية مســتقلة عنــدما تجمع للمجتمع البشرى مجموعة من الخبرات أصبح من الصعب تواصلها عن طريق الأسرة أو عن طريق تقليد الأبناء للآباء ، واصبح من الضرورى لنمو المجتمع واستمرار ثقافته والحفاظ على تراثه أن تقام مؤسسة خاصة همها التربية والتعليم . وقد جمع لهذه المؤسسة مجموعة من الأفــراد المدربين المؤهلين فى علومهم وخبراتهم وأنيط بهم مهمــة التعليم أو التدريب ، كما جمع لهــا مجموعة من الصغار أو الكبار كلفوا بعملية التحصيل ونقل خبرة هؤلاء المعلمين والمدربين، ثم صيغت لهــا مناهج خاصة تحوى مجموعة الخبرات والمعــارف المطلوب توصيلها من المعلمين الى المتعلمين . وعوضا عن أن يكون المجتمع كله هو المدرسة أو المعلم صارت المدرسة المؤسسة الاجتماعية التى تولت التعليم والتدريب . ومن ذلك الوقت انفصلت المدرسة عن المجتمع .

وبانفصال المدرسة عن المجتمع انفصل أيضــا التعليم داخلهــا عن الخبرة خارجها . وتحت تأثير الفلسفات المثالية والتركيز على أهمية العقل

وقيمة المعرفة النظرية ، وتحت تأثير بعض الفلسفات الدينية التى جعلت من الدين كهنوتا وأسرارا لا يعرفهـا سوى القليلون تعمق الانفصـال بين المدرسة والمجتمع ، فصارت مادة التعليم داخل المدرسة بعيدة كل البعـد عن خبرة الحياة خارجها وصارت لغـة التعليم داخـل المدرسة غير لغـة الاتصال خارجها ، وأخطر من ذلك صارت مجموعات المتعلمين داخل المدرسة منفصلين عقليا ونفسيا عن تيار جموع الناس وجماهيرهم خارجها .

وفى الحـاضر وتحت تأثير قوى الديمقراطيـة وشعارات المسـاواة والعدالة وتكافؤ الفرص التعليمية ونتيجة للتقدمات العلمية والتكنولوجيـة وما صحبها من تغيرات اقتصادية واجتماعية ، وبفعل حلقات الفشل التى واجهتها المدرسة فى تعاملها مع البيئة واستجابتها لحاجات المجتمع المتعددة ، كان لابد للمدرسة لاستمرارها فى الوجود أن تعود مرة ثانيـة الى المجتمع تستقى منه وتعطيه ، وتبلور أفكاره ومعتقداته وتعيد صياغتها وتعطيها له ثانية نقية صالحة قادرة على قيادة تقـدمه ونموه . ولا يعنى ذلك الغـاء المدرسة أو تذويبها فى المجتمع — وان دعا البعض الى ذلك — وانما يعنى أن تستجيب المدرسة أكثر مما كانت الى حاجاته ومطالبه ، فصار من المطلوب أن تشتق المدرسة أهدافها من أهداف المجتمع ومطالبه وحاجاته ، وأن تعبر المناهج تعبيرا صـادقا عن ثقافته وأن تكون أكثر تجسـيدا وتمثيلا لحاجاته وآماله ، وأن تتسع أساليب التعليم والتعلم فى المدرسة بحيث يشارك فيها المجتمع بجميع مؤسساته وطاقاته . فالمدرسة الآن لا تستطيع أن تنغلق على ذاتها أو تتقوقع داخل أسوارها وانما عليهـا أن تنفتح كل الانفتـاح على مجتمعهـا فتسهم فى مختلف نشاطاته اسهاما يعينه على التقـدم والتطور وتشـارك فى مختلف صور التنمية الصـحية والاقتصـادية والاجتمـاعية والثقـافية . وبذلك تغيرت وظيفة المدرسة فلم تعـد فقط مكانا للدرس أو اكتساب المعارف أو المهارات وانما صارت قوة تطويرية تسهم مبـاشرة فى حل قضايا المجتمع ومشكلاته .

ولا شك أن هـذا التغير فى وظيفة المدرسة قـد خلق أبعـادا جديدة لأهدافها ومناهجها وأساليب التعليم فيها وأدواته . فصـار من الضرورى للمدرسة أن ترتب أمورها أهدافا ومناهج ووسيلة لخدمة أغراضها الجديدة .

٩ ــ تغير وظيفة المعــلم :

وبتغير وظيفة المدرسة وانفتاحها على مجتمعها الخارجى تعطيه وتأخذ منه تغيرت بالضرورة وظيفة المعلم وتنوعت الأدوار التى يلعبها . فمن ناحية لم يعد جمهور المعلم هم تلاميذه داخل المدرسة فقط ، وانما صار جمهــوره يضم أفراد المجتمع جميعا فى بيئتــه . وتعدت مسئوليته ، بتعــدى العملية التعليمية حدود المدرسة وجدرانها ، فشملت المجتمع كله . ومن ثم أصبح من الضرورى أن يعطى المعلم قسطا من نشاطه وجهــده الى البيئة المحيطة بمدرسته فى صورة نشاطات التوجيه والارشاد وخدمة البيئة وحل مشكلاتها ومساعدة الآباء فى حل مشكلاتهم ومشكلات ابنائهم .

وفى الوقت نفسه لم تعد مهمة المعلم التدريس فى مفهومه الضيق اعدادا لندرس وتنفيذا وتقويما له ولمن يتم عليهم التدريس ، وانمــا صار المعلم فى ضوء مفاهيم التعليم والتعلم الجديدة موجها لتلاميذه نحو النشاطات التربوية التى هى أكثر مناسبة لقدراتهم وامكاناتهم والنشاطات العملية التى يمــكن أن تكون مجالات لتعلمهم فى المستقبل . وفى الوقت نفسه صار المعلم قائدا فى مدرسته يمارس مسئوليات القيادة تجاه تلاميــذه يضعهم على الطــريق السوى ويقودهم الى تحقيق غاياتهم وهو أيضا داعية فى بيئته يدعو مجتمعه داخل المدرسة وخارجها الى الالتزام بقيم المجتمع والتمسك بمــا فى تراثه الثقافى من ايجابيات ، ثم هو فوق ذلك مصلح اجتماعى يعى أهداف مجتمعه فى النمو والتطور ، ويدعو بالقول والعمل الى تبنى هذه الأهداف والســعى لتحقيقها لصالح بيئته ومجتمعه .

ولا شك أن هذا المفهوم الجديد لوظيفة المعلم والأدوار المختلفة المطالب بأدائها يضع أمام معــاهد الاعداد والتدريب عــددا من التساؤلات عليهــا مواجهتها والوصول الى حلول لها . ومن هذه التساؤلات كيف يمكن لهــذه المؤسسات التى تعد تعليما مستمرا للمعلم يضمن قيامه بهذه الأدوار جميعا بالرغم من تغير الظروف والأحوال ؟

١٠ ــ بزوغ حركة الكفايات التعليمية :

واخيرا فمن أهم المؤثرات التربوية المعاصرة التى أثرت على عمليــة اعداد المعلم وتدريبه حــركة الكفايات التعليمية . فلقــد درجت مؤسسات

اعداد المعلم وتدريبه عنــد تخطيط برامجها للاعـــداد والتــدريب أن تصيغ أهدافها بطريقة عامة بل وغامضة فى أغلب الأحيان . ودرجت على أن تقسم جوانب الاعداد الى جوانب ثلاثة :

الجانب التخصصى أو الأكاديمى ، والجانب المهنى ، والجانب الثقافى . وكان الجدل يثور دائما حول نصيب كل جانب من هذه الجوانب الثلاثة فى الاعداد . فالبعض من أهل التخصص غالبا ما يطالبون باعطاء جوانب مواد التخصص الاهتمام الأكبر ايمـــانا منهم بأن المعلم الذى يتقن مادة تخصصه يكون اقدر على القيام بمهمة التعليم من غـــيره . والبعض من أهل التربيـــة يدعون لاعطـــاء وزن أكبر للجانب المهنى اقتنـــاعا منهم بأن التعليم مهنة وأن التدريس طريقة ، وأن الاعـــداد المهنى السليم يتطلب اهتماما أكثر بالمواد التربوية والنفسية . كمـــا أكد البعض أهميـــة الجانب الثقافى للاعداد من منطلق أن المعلم أولا انسان مثقف ، وأن كفايته ترتبط بامتلاكه نواصى ثقافته وتمثله لقيمها وأفكارها الكبرى . الا أن هؤلاء جميعا لم يهتموا الا بجـــانب التحصيل والمعرفة ، ولم يعطوا أى اهتمـــام ملحوظ للمهـــارات والكفايات التعليمية التى يجب أن يتقنها المعلم والمتعلم . ومن ثم فقد فشلت مؤسسات الاعداد والتدريب فى اعطاء المعلم المعدات أو المهارات التى تعينه على عمله المهنى وتركته يكتسبها بطريقة عفوية من ممارسته أثناء الخدمة .

وبنمو علم النفس التعليمى وبخاصة ما قدمتـــه المدرسة السلوكية من قوانين ونظريات تختص بالتعلم وأساليبه بدأ اتجاه واضح نحو الاهتمام بتنمية المهارات أو الكفايات التعليمية عقلية كانت أو انفعالية أو نفسية حركية . وبدا فى ضوء هذا الاتجاه الجديد أهمية تجزئة العملية التعليمية الى مكوناتها البسيطة والتدريب على كل مكونة أو جزئية صغيرة وبهذا انتقل الاهتمـــام فى اعداد المعلم من جانب التحصيل الى تأكيد جوانب المهارة المختلفة .

وقد كان لهذا الاتجاه الجـــديد تأثيره الكبير على مؤسسات الاعـــداد والتدريب . فصار من المهم أن تقوم هذه المؤسسات بالتحليل الدقيق لمختلف جوانب العملية التعليمية وتحديد مكوناتها وجزئياتهـــا الدقيقة ، ثم تدريب المعلم على اتقان المهارات التى تخص كل مكونة صغيرة ابتداء من مهـــارات تحديد الأهداف وانتهاء بمهارات أساليب التقويم .

استجابة مراكز مصادر التعلم للمتغيرات التربوية :

وبعـــد ، ففى ظل هـــذه المؤثرات والمتغيرات التى أصـــابت التعليم ومؤسساته تبـــدو مراكز مصـــادر التعلم الصيغة المناسبة لمواجهـــة هذه المتغيرات فهذه المراكز بمـــا تضمه من مواد تعليمية مقروءة كالكتب والمراجع والدوريات وما تضـــمه من مواد تعليمية مرئيـــة من شرائح وأفلام ثابتـــة ومتحركة ، وما تضمه أيضا من أدوات مســـموعة كالتسجيلات الصوتية ، وهى أيضا بما تضمه من وحدات لتخزين المعرفة واسترجاعها بسهولة ويسر كوحدات الكومبيوتر ، كل ذلك فى نظـــام متكامل شامل تستطيع الاستجابة لهذه المتغيرات أعظم الاستجابة . ويبدو ذلك مما يلى :

١ ـــ ان هذه المراكز افضل الصيغ استجابة لمواجهة النمو السريع فى المعرفة وتقديم الخدمات بتوفيرها للمتعلم بسهولة ويسر علاوة على قدرتها الفائقة على الاستجابة للتغييرات المستمرة فيها .

٢ ـــ ان هـــذه المراكز هى القـــادرة بوحـــداتها المتكاملة ان تستغل الامكانات التى قدمهـــا التقـــــدم التكنولوجى الى صناعة التعليم أفضـــل استخدام ، وهى القادرة على استخدام تكنولوجيات التعليم بأقصى درجة من الكفاية وتوظيفها لصالح العمل التعليمى .

٣ ـــ ان هذه المراكز تستجيب أشد الاستجابة الى ما يؤكـــده الاتجاه العلمى فى أساليب ومناهج للتعليم . فهى تتيح فرصا أكثر للتعليم عن طريق ممارسة الحس واستخدام أساليب الكشف وحل المشكلات .

٤ ـــ ان هذه المراكز وما تضمه من امكانات للتعليم البرنامجى وغيـــره وما تتيحه من فرص للتعـــامل والتفاعل مبـــاشرة مع الوســـائل والأدوات التعليميـــة قادرة اكثر من أى تنظيم آخر بجعـــل الوسيلة التعليمية جزءا اساسيا لنظـــام تعليمى متـــكامل ترتبط فيه الوسيلة بالأهـــداف الموضوعة للتلميذ .

٥ ـــ ان مراكز مصـــادر التعلم أكثر الصيغ استجابة لمفهوم الخبـــرة المتكاملة التى تتفـــاعل والنشاط الانسانى بمختلف جوانبه . فهى تتيح لكل متعلم فرصة الحصول على الخبرة من خـــلال ما توفره من مصادر مقروءة ومرئية ومسموعة على درجة كبيرة من الاتساع والتنوع .

٦ — انهـــا تستجيب استجابة كاملة للتغييرات فى مفهوم التدريس ، واعتبار الوسيلة التعليمية جزءا أساسيا من الموقف التعليمى ، وليس أداة معاونة فقط . كما أنهـــا تقدم امكانات كبيرة للتعليم المتفـــرد الذى يستجيب استجابة كاملة لجعل التعليم وفقا لقدرات وحاجات المتعلمين . كما أنها من خلال ما توفره من امكانات تدريسية متنوعة تتيح فرصا أكبر لتنويع أساليب التدريس والتعليم .

٧ — ومراكز مصـــادر التعليم هى القـــادرة على الاســـتجابة لتحقيق الاتجاه الجديد نحو الاهتمام بالتعليم . فهذه المراكز بما تقدمه من تسهيلات متنوعة تساعد المعلم فى أن ينتقل بسرعة من دور المدرس والموجه الى دور المنظم لبيعة المتعلم . وتتيح للتلميذ بالتالى أن ينشط هو بمساعدة معـــلمه للحصول مباشرة على الخبرة التعليمية والأدوات التعليمية من شرائط وأفلام وآلات تعليمية قادرة على تحقيق الأمل فى جعل التعلم صلب العمل التربوى .

٨ — ومراكز مصادر التعلم هى القادرة أيضا بما يتوافر لها من امكانات من ربط المدرسة بالبيئة الخارجية وتوصيل العالم الخارجى الى بيئة التلميذ ودفع المدرسة ومناهجها بقوة للانفتاح على البيئة الخارجية وزيادة قدرتهـــا على تقديم الخدمة لها .

٩ — ومراكز التعلم أيضـــا تتيح الفرص لتنويع وظائف المعلم وزيادة الأدوار التى يقوم بها داخل المدرسة وخارجها ، فهو بالاضافة الى الأدوار التقليدية التى يمارسها والتى تتيح مراكز مصادر التعلم فرصة لممارستهـــا بطريقة أكثر فاعلية ، فانها تتيح له أيضا فرصة ممارسة الأدوار الجـــديدة المطالب بها داخل المدرسة وخارجها .

١٠ — وأخيرا فان مراكز التعلم اكثر قدرة على الاستجابة لمطالب حركة الكفايات التعليمية . فهى بما تقدمه من وسائل وفرص تعليمية متنوعة قادرة على تغيير مسار اعداد المعلم بما يزيد من كفاياته ومهاراته التعليمية .

المؤسسة التربوية فى حاجة الى بيت خبرة

للأستاذ الدكتور ابراهيم بسيونى عميرة
العميد الأسبق لكليـة التربية ــ بسوهاج

تطور التوجيه الفنى تطورا ملموسا منذ ان كان تفتيشا الى ان أصبح اشرافا فنيـا وحتى أصبح توجيها فنيـا ، تطورت فلسفته ، وأهـدافه ، ووظائفه ، بما يساعد فى زيادة فاعليته وكفاءته .

ومع الاعتراف بمـا اصاب التوجيه الفنى من تطور ، وما احرزه من تقـدم ، وما يؤديه من مهـام أساسية فى المؤسسة التربوية ، وفى تحسين العملية التربوية ، يبقى هناك مجال لاقتراح مؤسسة أخرى تعمل فى خدمة المؤسسة التربوية ، وان كان استخدامها لم ينتشر بعـد فى النظم التربوية فى العالم العربى أو الخارجى برغم انتشاره فى مؤسسات اقتصادية وعلمية أخرى . هذه المؤسسة هى (**بيت الخبرة**) .

وقبل أن نتطرق الى هذه المؤسسة المقترحة ، لنتطرق الى ما يدعـو الى ادخالها فى النظم التربوية .

عقبة امام التوجيـه :

الوظيفة الرئيسية للتوجيه هى تحسين العملية التربوية ، هى التوصل الى كفـاءة أكبر فى تحقيق الأهـداف التربوية ، واستراتيجيات العمـل فى المدرسة والفصل ، وذلك عن طريق رفع كفـاءة المعلم ، وتيسير الامكانات التى تساعده فى أداء عمله وتحمل مسئولياته .

والموجه يقوم فضلا عن هذا بتقويم المعلم وقد يؤثر هذا بشكل او بآخر على فرص ترقيته أو تقدمه فى عمله ، وهنا يبرز التعارض ؛ فبحكم الطبيعة

البشرية يقدم المعلم افضل ما عنــده فى وجود الموجه ، ويخفى مشــكلاته ، ومتاعبه ، ونواحى القصور لديه ، ولهذا لا يعرف الموجه أو تخفى عليه بعض أوجه الداء فكيف يصف الدواء .

المشكلة اذن فى الجمع بين ، وظيفة تقديم الاقتراحات برفع مســتوى الأداء ، ووظيفة تقويم المعلم .

ولا نذكر أن الوظيفتين مطلوبتان وضروريتان للمؤسسة التربوية ، ومن هنا يقترح اللجوء الى مؤسسة أخرى تركز أساسا على الوظيفة التجويدية للعملية التعليمية ، وتقديم العون للمعلم على أداء مهامه دون أن يقوم بعملية تقوية .

وظائف مقترحة لبيت الخبرة :

يمكن أن يقوم بيت الخبرة للمؤسسة التربوية ، فيما يختص بخــدمة المعلم بوظائف كثيرة مثل :

١ ـــ **نشر الأفكار** : وذلك بالاطلاع على كتب ومجلات عربية وأجنبية فى ميادين مختلفة واستخلاص أفكار منهــا يمكن أن تعين المعلم فى أداء عمله سواء فى توجيه العملية التربوية ، أم توجيه تلاميذه وارشادهم ، وقد يشمل هذا طريقة لتدريس موضوع معين ، أو صورة أو رسم يعين على ذلك ، أو التعريف بجهاز ميسط ، أو ايصــال معلومات تزيد من فهم المعلم لموضوع ، يوضح تطبيقات عملية أو حياتية له . ويسجل هــذا فى نشرات ترسل الى المعلمين المعنيين فى مدارسهم ، وهذا ليس فى مقدرة المعلم العادى فى الفصل فحصوله على المجلاتوالكتب وقدرته على قراءتها ، قد لا يكونان فى استطاعته وبذلك يستفاد من المعرفة المتاحة على المستوى المحلى والعالمى .

٢ ـــ **تيسير تبادل الخبرات** : قد يتوصل معلم فى موقعه الى أفكار عن أسلوب جيد للتدريس أو يتوصل هو أو أحــد تلاميــذه الى وسيلة تعليمية مبتكرة ، ولو أمكن أن يسجل المعلم ما توصل اليه ويرسل به الى بيت الخبرة، فيقوم بالدراسة والفحص واجراء ما يلزم من تنقيحات ، ثم يسجل الفــكرة فى نشرة منسوبة الى صاحبها وتوزع على المعلمين الآخرين ، ليكون فى هذا توسيع لدائرة النفع والاستفادة وفى الوقت نفسه تشجيع لأصحاب الأفكار الجيدة ودافع لهم .

٣ – **تبسيط ونشر البحوث التربوية** : كثير من البحوث التربوية على المستوى العربى والأجنبى تظل قعيدة محابسها فى مكتبات مراكز البحوث أو كليات التربية ، فاذا أمكن ان تجد من يقوم على قراءتها وتلخيصها ، وايضاح كيفية الاستفادة منها ثم ايصال هذا كله الى المعلم ، لازدادت الصلات توثقا بين البحث التربوى والفصل الدراسى ، ولأصبح للبحث التربوى انعكاساته الفعلية على المعلم والتلاميذ ، وهذا يمكن أن يقوم به بيت الخبرة .

٤ – **التوصل الى وسائل تعليمية مبتكرة** : المعلم فى حاجة مستمرة الى وسائل تعليمية يفيد منها فى عملية التعليم والتعلم ، وهناك من الأشخاص من لهم مواهب وكفاءات تمكنهم من هذا الابتكار لو تفرغوا لهذا ووجدوا امكانات وظروف العمل المناسبة ، واتيح لهم الاطلاع على ما يتوصل اليه الآخـــرون عن طريق الزيارات ، والاطلاع على الكتب والمجلات ، وربما كانت الحاجة أكثر الى وسائل تعليمية تصنع من مواد وأدوات موفورة محليا ، ويمكن أن ينفذها المعلم وتلاميذه ، واذا أمكن التوصل الى مثل هذه الوسائل توصف بدقة وتعطى تعليمات مفصلة عن كيفية صنعها وترسل الى المعلمين ليقوموا بصناعتها ، أو اذا دعت الحاجة توزع الوسائل نفسها على المدارس ، كما أن من الوظائف المهمة فى هذا المجال تعريف المعلم بمـــا هو موجود فعلا من الوسائل التعليمية وارشاده الى كيفية استعمالها .

٥ – **الزيارات الميدانية** : وهذه زيارات متعددة الأغراض ، زيارات قد يقوم بها الخبراء فى بيت الخبرة للتعرف على واقع المدارس ، ومقـــابلة المعلمين للتعرف على احتياجاتهم ومشكلاتهم .

وهناك زيارات يطلبها المعلم بنفسه ، حيث يطلب خبيرا يستشيره فى تدريس موضوع معين ، أو فى وسائل تعليمية يحتـــاج اليهـــا ، أو فى بعض أساليب التقويم أو التوجيه . واذا وصلنا الى الدرجة التى يطلب فيها المعلم مشورة الخبير فى بيت الخبرة عن طريق اتصال تليفونى أو بريدى حيث يملأ استمارة توضح الغرض من الاستشارة ، ونوع الخبرة التى يطلبها . نكون قد وصلنا الى درجة مألوفة فى النظم التربوية من التعاون لتحسين العمليـــة التربوية بين القائمين عليها والمشاركين فيها .

٦ ـ **برامج تدريب محددة الغرض** : قد ينظم بيت الخبرة برامج محددة الغرض على المستوى الفردى أو المستوى الجماعى ، وقد ينظم برنامجا تدريبيا لمعلم على استخدام بعض أجهزة العرض ، أو قد ينظم برنامجا تدريبيا لفئة من المعلمين على اعداد اختبارات موضوعية مثلا . ويكون هذا بأساليب التدريب المختلفة التى قد يكون منها ورش العمل التى يتم فيها انتاج شىء معين .. كوحدة دراسية ، أو برنامج للتقويم أو اختبارات أو وسائل تعليمية .

٧ ـ **خدمات استشارية للادارات والمؤسسات التربوية** : قد يتوسع العمل ببيت الخبرة بحيث يمكنه تقديم استشارات لادارات وزارة التربية والتعليم ومؤسساتها مثل ادارات المناهج ، أو الوسائل التعليمية ، أو الأبنية المدرسية ، أو التقويم والامتحانات ، أو البحوث التربوية . ولكن هذا بالطبع متوقف على المجالات التى تفسح له والخدمات التى تطلب منه .

٨ ـ **القيام بالبحوث** : وهذا جانب يمكن أيضا أن يهتم به بيت الخبرة ، حيث قد تحال اليه بعض مشكلات يطلب اليه بحثها بحثا علميا . ولكن هذه أيضا مرحلة يمكن الا يبدأ بها الا اذا حدث اقتناع بدور بيت الخبرة وبعد أن يثبت وجوده فى المجالات الأخرى .

هذا بعض ما يمكن أن يقوم به بيت الخبرة للمؤسسة التربوية . والسؤال الآن هو من سيقوم بهذا فى بيت الخبرة ؟

الخبراء فى بيت الخبرة :

لنبدأ بايضاح أن العمل فى بيت الخبرة يتطلب كفاءات اكثر مما يتطلب وظائف ، بمعنى أن العامل به قد يكون موجها ، وقد يكون معلما ، وقد يكون اخصائيا ، أو خبيرا فى جانب من جوانب العمل به .

فمعلم قد تكون له هواية وخبرة ودراية بصنع وسائل تعليمية ، أو اجهزة فى تخصص معين ويستطيع أن يطور وينمى مهارته وكفاءته ، يطلب للعمل فى بيت الخبرة .

وبالطبع ستكون هناك حاجة الى خبراء يعملون فى مجالات التخصصات المختلفة التى توجد فى المدارس ، فى القراءة واللغة العربية ، فى التربية الاسلامية ، فى العلوم ، فى الرياضيات ، فى الدراسات الاجتماعية ، فى الفنون التشكيلية ، والموسيقى والتربية الرياضية ، وفى التربية الأسرية ، فى اللغات الأجنبية ، فى الوسائل التعليمية والتقويم ... الخ .

المهم هو توافر الموهبة والخبرة والكفاءة والعلم ، والقدرة على القراءة بلغات أجنبية ، والتلخيص باللغة العربية والعرض بأسلوب مبسط يجذب المعلم ويفيده .

امكانات يلزم توفيرها لبيت الخبرة :

١ — مكتبة شاملة تضم الكتب ومواد القراءة لها صلة وثيقة بما يعلم فى المدارس وتشترك فى دوريات من تلك التى لها صلة مباشرة بمعلم التعليم العام والتسجيلات الصوتية والمرئية المناسبة .

٢ — مختبرات للمواد الدراسية المختلفة .

٣ — ورش بها الأجهزة والأدوات التى يمكن بها تنفيذ الوسائل التعليمية المبسطة .

٤ — وسائل للتصوير والطباعة تعين على طبع النشرات بسرعة .

٥ — وسائل انتقال ونقل واتصال كافية ، وتعمل بكفاءة .

هذا عرض سريع للفكرة ، يرجى منه تقديمها ، ويمكن بالطبع أن يكون هناك مزيد من الدراسة الفاحصة لها حتى تعود بأكبر قدر من الفائدة على التربية التى تهتم بالناشئة مستقبل الأمة واستثمار طاقاتها ، وهو استثمار يفوق عائده على المدى الطويل وفى مجالات أخرى كثيرة .

الدروس الخصوصية بين الحقيقة والأوهام

للدكتور يحيى طلعت
مدير عام ادارة غرب القاهرة التعليمية

عن الدروس الخصوصية ؟ ان أغلب ما يكتب أو يقال ليس أكثر من انطباعات يستمدها صاحبها مما يراه فى محيطه المحدود ، أو خواطر تأتى انعكاسا لميله الخاص المسبق مما لم يعرضه على محك البحث والدراسة . ونحن نشكو فى الواقع من آفتين متعارضتين تمثلان خطرا على سلامة الحوار ، وهو جوهر الديمقراطية التى يبشر بها واقعنا الجديد . وهاتان الآفتان هما : الميل الى التهوين والتبرير ممن بيده المسئولية درءا لعواقبها ، والميل الى التهويل والمبالغة ممن يتخذ موقف الناقد . وما بين افراط وتفريط وتهويل وتهوين لا نجاة الا بأن يعتدل الميزان ويستقيم الطريق ، ويقوم الحوار على اساس من الحقائق الموضوعية التى يفصح عنها البحث العلمى الجاد ، وتستنبطها من الواقع أدواته وأساليبه ، وتنطق بها لغة الأرقام . لقد حذرنا « بيكون » من كثير من الأوهام التى تفرضها علينا روابطنا وعلائقنا بموضوع البحث . فلنخرج من قوقعة هذه الأوهام على نور الحقيقة الموضوعية فذلك أول الطريق الى كل اصلاح ، وطوق النجاة من كل تخبط أو ضلال .

وهذا المقال هو عرض لدراسة استطلاعية ميدانية لموضوع الدروس الخصوصية استظلت بهذا الفهم ، ونبتت فكرتها الأولى أثناء اجتماعات قيادات العمل التربوى بادارة غرب القاهرة التعليمية فى صيف ١٩٨١ حيث استقر الراى على أن موضوع الدروس الخصوصية أخطر من أن يلقى القول فيه على عواهنه ، بل لابد من دراسة موضوعية وميدانية تجرى على

الأصول العلمية . وكانت هذه الدراسة التى تمت صياغتها فى مارس ١٩٨٢ ، والتى قام بعبئها توجيه التربية الاجتماعية .

وغنى عن الذكر ان هـذه الدراسة ليست فصل الخطاب ولا نهاية المطاف فى موضوعها ، بل هى خطوة لابد أن تتلوها وتدعمها خطوات على الطريق نفسه . وهى ككل أعمال البشر لا يمكن أن تبلغ مبلغ الكمال ، وقد نوهنا فى تعقيب يسير ببعض ما ناخذه عليها .

موضـوع الدراسة :

حاولت الدراسة ان تجيب على عدد من الأسئلة ، من اهمها : ما مدى انتشار الدروس الخصوصية ؟ وما الأسباب التى تدعو الطلبة والطالبات وأولياء الأمور الى الاقبال عليها ؟ وما يشكون منها ؟ وما المواد التى يتزايد اقبالهم على تلقى هذه الدروس فيها ؟ وما مدى نجاح المجموعات الدراسية التى تنظمها الوزارة ، وهل لها تأثير بارز فى الحـد من ظـاهرة الدروس الخصوصية ؟ وما هى أفضل الأساليب لتنظيمها وعملها ؟

وتحاول الدراسة فى ختامها أن تنتهى الى التوصيات والمقترحات التى ترى أنها كفيلة بعلاج سلبيات هذه الظاهرة .

منهج البحث وخطواته :

اتبعت الدراسة منهج جمع المعلومات واستطلاع الراى عن طـريق تصميم استمارتى استبيان وزعت احداهما على عينة من الطلبة والطالبات ، والأخرى على عينة من أولياء الأمور .

وبطبيعة الحال روعى فى تصميم الاستمارتين الشروط المنهجية المطلوبة من حيث دقة الصياغة ووضوح المطلوب والبعـد عن الغموض ، والتغطية الشاملة لجوانب الموضوع وللعلاقات بينها ، والبعد عن الأسئلة الايحائية ، والمـرونة باتاحة الفرصة لمالىء الاستمارة لاضـافة ما قـد لا تستوعبه الاستمارة من معلومات أو بيـانات ، والا تفصح الاسـتمارة عن شخصية المجيب ، تشجيعا له على الادلاء ببياناته وآرائه بكل صراحة ووضوح .

وقد جرى تنقيح الاستمارتين من خلال عدة اجتماعات تمهيدية نوقش فيها تصميمهما باستفاضة ، ثم من خلال اجراء الاستبيان بصورة تجريبيــة على عينتين احداهما من ٢٥٠ طالبا وطالبة والأخرى من ١٥٠ من أوليــاء الأمور . وبعد هذه التجربة التمهيدية وما تمخضت عنه من تعديلات أدخلت على الاستمارتين أجرى الاستبيان على العينتين النهائيتين ، وروعى فيهما أن تكونا مناسبتين من حيث الحجم ، فكانت أولاهما مكونة من ١٠٠٠ طالب وطالبة يمثلون ٢٪ تقريبا من جملة طلاب وطالبات الادارة ، وكانت العينة الثانية مكونة من ٥٠٠ من أولياء الأمور .

وكانت العينتان بصورة عامة غير متحيزتين ، فقد مثلت أولاهما طلاب الادارة بنسب تواجدهم فى مراحل ونوعيات التعليم المختلفة وفى الصفوف المختلفة منها بعد استبعاد تلاميــذ المدارس الابتــدائية بفرض أن الدروس الخاصة لا تمثل ظاهرة خطيرة فى هذه المدارس .

كذلك كانت عينــة أوليــاء الأمور ممثلة تمثيــلا سليما للمســتويات الاقتصادية والاجتماعية لسكان الادارة ، فكان ٢ر٨٢٪ منهم من الموظفين (العاملين لقــاء أجر) و ١٢٪ من العــاملين فى المهن الحــرة و ٨ر٥/ من المتقاعدين .

هذا وقد أجرى الاستبيان فى وقت واحد توحيدا للظرف الذى يتم فيه جمع المعلومات والآراء .

وبعد جمع استمارات الاستبيان تم تفريغ بياناتها وتصنيفها فى جداول احصائية واستخراج نسبها وتحليل دلالتها بالأساليب العلمية المعهودة .

نتــــائج الدراسة :

١ ــ **انتشار الدروس الخصوصية :** بلغت نسبة من يتلقون دروســا خصوصية ٥ر٤٦٪ فى المدارس الاعدادية و ٥ر٥٤٪ فى المدارس الثــانوية العامة و ٦٦٪ فى المدارس الفنية و ٢٢٪ فى دور المعلمين والمعلمات .

وترتفع نسبة الاقبال على هذه الدروس فى الصفوف النهــائية ، ففى المرحلة الاعدادية ترتفع من ٤٠٪ فى الصفين الأول والثاني الى ٥ر٥٠٪ فى

الصف الثالث . وفى المدارس الثانوية العامة ترتفع من ٨ر٤١٪ فى الصف الأول و ٥ر٤١٪ فى الصف الثانى الى ٥ر٧١٪ فى الصف الثالث . وهى فى الصف الثالث اعلى فى القسم الأدبى (٧ر٧٣٪) عنها فى القسم العلمى شعبة الرياضة (٥ر٧٢٪) وشعبة العلوم (٤ر٦٧ ٪) .

ويختلف الوضع فى التعليم الفنى حيث أعلى نسبة بالصف الثانى (٧٧٪) وهى فى الصف الأول تكاد لا تذكر (٥ر٠٪) .

أما فى دور المعلمين والمعلمات فتتذبذب النسبة من ٦ر٢٨٪ فى الصف الاول الى ٤٠٪ فى الصف الثانى الى ١٧٪ فى الصف الثالث الى ٢ر٢٧/ فى الصف الرابع الى ٣و١٣٪ فى الصف الخامس .

وفى رأينا أن هذه النسب الأخيرة لا دلالة احصائية لهـا لضآلة الرقم المطلق الذى تعبر عنه والذى يثبت عند الرقم (٢) فيما عدا الصف الرابع فيبلغ (٣) .

وقد ربطت الدراسة بين الاقبال على الدروس الخصوصية ونوع التعليم ومرحلته والصف الدراسى ، ولكنها لم تربط بينه وبين الجنس (الذكور والاناث) والسن ودخل الأسرة والبيئة (الحى السكنى) وكلها فى رأينا علاقات هامة كان من المهم استظهارها .

٢ ــ المواد التى يتزايد الاقبال فيها على الدروس الخصوصية : كان ترتيب هذه المواد تنازليا كالآتى : الرياضيات (٨ر٢٥٪) ــ اللغة الانجليزية (١ر٢٤٪) ــ اللغة العربية (٢ر٩٪) ــ اللغة الفرنسية (٨ر٧) ــ الكيمياء (٧ر٣٪) ــ الفيزياء (٣ر٣٪) ــ الجغرافيا (٣ر٢٪) ــ الفلسفة (٩ر١٪) ــ التاريخ (٤ر١٪) ــ الأحياء (٣ر١٪) ــ الدين (٨ر٠٪) .

وفى المواد التى تختص بها المرحلة الاعدادية كانت النسبة ٥ر٩٪ للعلوم ــ و ٣٪ للمواد الاجتماعية .

وفى مواد التعليم الفنى كانت النسبة ٦٦٪ للمحاسبة ، و ٥٦٪ للرياضة المالية ، و ٩٪ لادارة الأعمال ، و ٣ر٠٪ لعلم النفس ، و ٤ر٠٪ للسكرتارية .

ويتشابه هذا الترتيب وترتيب المواد التى سبق لأفراد العينة الرسوب فيهـا ، فكانت هذه تنازليا : اللغــة الانجليــزية (٤ر٥ ٪) ـ الرياضيات (٣ر٨ ٪) ـ اللغة العربية (٣ر١ ٪) ـ اللغــة الفرنســية (١ر٢ ٪) ـ الكيمياء (١ر١ ٪) ـ الفيزياء (٠ر٩ ٪) ـ التاريخ (٠ر٥ ٪) ـ الجغرافيا (٠ر٣ ٪) ـ الأحيــاء (٠ر٢ ٪) ـ علوم للاعــدادى (٦ر٥ ٪) ـ مواد اجتماعية للاعدادى (٢ر٣ ٪) ـ تربية قومية (٠ر١ ٪) .

وفى التعــليم الفنى كانت النسبة ٢ر٣ ٪ فى كــلا المحاسبة والرياضة المالية و ١ر١ ٪ فى الآلة الكاتبة .

وقد يوحى التشابه بين الترتيبين بأن الطلبة يقبلون على تلقى الدروس الخصوصية فى المواد التى سبق لهم الرسوب فيها ، ولكن هذا الظن ينفيــه الانخفاض البين فى النسب والقيم المطلقة فى الترتيب الأخير عنها فى الترتيب الأول ، وفى اجابة ٦٨ر٤ ٪ من أفراد العينة بالنفى على سؤال صريح : هل سبق أن رسبت فى المادة او المواد التى تتلقى فيها دروسا خصوصية ، ولم يجب على هذا السؤال ٢١ر٨ ٪ منهم وأجاب بالاثبات ٩ر٨ ٪ منهم فقط .

ولكن هذا التشابه فى الترتيب يوضح على كل حال التصور المشـــترك للطلبة والطــالبات حول صعوبة بعض المواد ، كمــا يوضح ترتيب مــواد الرسوب أن هذا التصور ليس بعيدا عن الحقيقة . وفى هذا الصدد ينبغى الالتفات الى ضرورة الاستمرار فى تحسين وتبسيط المناهج والكتب وطرائق التدريس فى عدد من المواد ، وفى مقدمتهــا الرياضيات واللغة الانجليزية ، وبدرجة أقل اللغة العربية .

٣ ـ أسباب لجوء الطلبة الى الدروس الخصوصية : من الواضح أن الأسئلة التى توجه الى الطلبة فى هــذا الشأن هى من أســئلة الرأى التى ينبغى الاحتراز فى تحليلهــا ، فليس من الضرورى أن يكون السبب الــذى يعتنقه الطالب ويبديه هو السبب الحقيقى ـ وفيما يلى الأسباب التى وردت ونسبة من وافقوا عليها :

السبب	النسبة
أ ــ لضعفى فى هذه المادة	٤٤ر٥٪
ب ــ لرغبتى فى مزيد من التقوية	٣٣ر٤٪
جـ ــ لاستفادتى القليلة من معلم الفصل	١٧ر٦٪
د ــ لعدم اقتناعى بنظام المجموعات الدراسية	١٠ر٢٪
هـ ــ للرغبة فى الحصول على مجموع مرتفع	٣٠ر٧٪
و ــ لرغبة ولى أمرى	٤ر٢ ٪
ز ــ لتعودى على ذلك	٤ر٦ ٪

ومن الواضح أن الأسباب (أ ، ب ، هـ) كلها من قبيل واحد ، اذ تعبر عن عدم رضاء الطالب عن مستواه وتشكل ٨٨ر٦٪ من الاجابات . أما السبب (د) فلا يمكن أن يكون سببا أصيلا ، فليس الأصل أن ينضم الطالب الى مجموعة دراسية وتكون الدروس الخصوصية بمنزلة البديل الا اذا كان يعانى من علة فى موقفه الدراسى تدفعه الى هذه أو تلك .

وهنا لنا مأخذان : أولهما على صياغة الاستبيان ، اذ تفتقد الوضوح والدقة فى تفصيل الأسباب ، وثانيهما على طريقة التحليل اذ استخرجت النسب المئوية منسوبة الى جملة طلاب العينة ، وبذا لم تكن دقيقة فى دلالتها لان الطلاب الذين يتلقون الدروس لا يشكلون سوى نصف العينة فحسب . ومن ناحية أخرى يتضح من أرقام الجداول أن بعض الطلبة أبدوا أكثر من سبب ، ولذلك كان من الأنسب أن تنسب كل اجابة الى مجموع الاجابات فى هذا الموضوع ، وليس الى مجموع أفراد العينة .

ويتضح هذا الخطأ المنهجى أكثر اذا انتقلنا الى تحليل الأسباب الأخرى التى أوردها الطلبة غير ما اقترحته عليهم استمارة الاستبيان ــ وهى عبارة عن ٢٤١ اجابة لم تبين لنا جداول التحليل عدد أصحابها . ومن الواضح أنهم يمثلون على أحسن تقدير نسبة أقل من ربع العينة أقل من نصف من

يتلقون الدروس الخصوصية ، ولا يمكن معرفة الثقل الحقيقى لهذه الأسباب دون معرفة الوزن النسبى لأصحابها بين افراد العينة .

أما بالنسبة لأولياء الأمور فقد رأى ٦ر٦٤٪ منهم أن سبب الدروس الخصوصية فى تأسيسهم علميا للمستقبل ورأى ٢ر٢٨٪ منهم أن السبب هو الرغبة فى تأسيسهم علميا للمستقبل ورأى ٨ر٣٠٪ منهم انه الرغبة فى معاونة المدرسة فى أداء رسالتها الصعبة .

٤ ــ **اسباب نفور بعض الطلاب من الدروس الخصوصية :** كانت هناك الكثير من الأسباب نكتفى بذكر أهمها وعدد الاجابات التى أبدتها :

السبب	التكرار
أ ــ الاعتماد على النفس	١٤٤
ب ــ اخلاص المعلمين فى شرح الدروس بالمدرسة	١٠٢
جـ ــ عدم توافر المال اللازم	٨٢
د ــ فيها مضيعة للوقت والجهد	٦٧

٥ ــ **حجم مجموعات الدروس الخصوصية :** ٧ر٢٩٪ ممن يتلقون هذه الدروس يتلقونها بمفردهم ، و ٨ر٢٠٪ مع زميل واحد ، و ٥ر٤٩٪ مع أكثر من زميل .

٦ ــ **المجموعات الدراسية فى المدرسة :** ٨ر٤٧٪ من أفراد العينة ينخرطون فى مجموعة دراسية او اكثر فى المدرسة ، و ٢ر٤٥٪ لا يشتركون فيها ، و ٧٪ لم يوضحوا موقفهم .

ويرى ٥ر٦٢٪ من أفراد العينة أن المجموعة الدراسية تغنيهم عن الدرس الخصوصى ، و ٥ر٣٧٪ لا يرون ذلك .

و ٦ر٦٣٪ ينصحون زملاءهم بالاشتراك فيها ، و ٤ر٣٦٪ لا يرون نصحهم بذلك .

ويرى ٤٩٪ من أفراد العينة أن تكون المجموعة بين ٦ ــ ١٠ طــلاب على حين يرى ٣٢ر٧٣٪ أن تكون من ١١ ــ ١٥ طالبا .

وتوافق الغالبية ٥٢ر٧٪ على أن يتراوح اشتراك المجموعة بين جنيه واثنين شهريا ، على حين يرى ٢٤ر٢٪ من أفراد العينة أن يتراوح الاشتراك بين جنيهين وثلاثة جنيهات شهريا .

ويرى أفراد العينـــة أن مزايا المجمـــوعة هى على الترتيب : تقوية الطلاب الضعاف فى المـــواد الدراسية ــ وسيلة ايجابية لمراجعة المواد ــ تكلفتها أقل من الدروس الخصوصية ــ تتيح للطلاب فرصة لزيادة المعلومات ــ تساعدهم فى فهم المواد التى لم تشرح جيدا فى الفصول ــ تساعدهم فى رفع درجات أعمال السنة ــ تغنى عن الدروس الخصوصية ــ تتيح فرصة المناقشة فى المواد بين الطلاب والمعلمين ــ تعاون فى التدرب على اجــابة أسئلة كثيرة ــ وسيلة للارتفاع بالمجموع ... الخ .

ويرون أن عيوبها تتمثل فيما يلى على الترتيب : كثرة عـــدد طلابها ــ عدم مناسبة مواعيدها ــ ارتفاع تكلفتهـــا ــ ضيق وقتها ــ عـــدم اهتمام المعلمين وتأخرهم عن الحضور ــ عدم جدية الطلاب ــ انتقاصها من فترة الاستذكار ــ لا تيسر الفهم للطلاب ــ تساعد فى فقــد ثقة الطلاب بأنفسهم واعتمادهم على الغير .

٧ ــ اقتراحات أولياء الأمور لمواجهة الدروس الخصوصية : ٧٨ر٤٪ يرون تحسين أوضاع المعلم ، و ٧٧ر٤٪ يرون تنظيم مجموعات دراسية فى المدرسة ، و ٧٥٪ يحبذون اجراء الامتحانات الشهرية ، و ٧٢ر٨٪ ينادون بمتابعة الأسرة لأبنائها ، ويدعو ٦٧ر٤٪ الى تشجيع الطالب على الاعتماد على النفس ، ويرى ٦٧٪ ضرورة متابعة الاخصائى الاجتماعى للطلبة .

توصيات الدراسة ومقترحاتها :

بعـــد أن استعرضت الدراسة النتائج الســـابقة انتهت الى جملة من المقترحات والتوصيات ، تضمنتها أربع مجموعات على النحو التالى :

أولا ــ توصيات ومقترحات خاصة بالطالب :

١ ــ استمرار الاهتمام بالانضباط المدرسى ومحاربة التسيب .

٢ ــ حث الطلاب على الاستذكار الجاد منذ بداية العام الدراسى ، وربط ذلك بمبدأ التقويم المستمر والاختبارات الشهرية .

٣ ــ عدم السماح للطالب الراسب بالاعادة الا بعد دفع التكاليف الفعلية لتعليمه ضمانا للجدية .

٤ ــ التأكيد المستمر من قبل الرواد والمعلمين والاخصائيين الاجتماعيين والآباء وأجهزة الاعلام على أهمية المتابعة اليقظة لشرح المدرس ، وأنها الضوء الذى ينير عملية الاستذكار ويحقق عائدها المرتجى ، وكذا بث الثقة فى نفوس الطلاب بأن الجانب المعرفى فى المنهج هو فى متناول ادراك الطالب العادى وفى مستواه .

٥ ــ توعية الطلاب بسلبيات الدروس الخصوصية ، سواء بتأثيرها السلبى على التأصيل الصحيح للجانب المعرفى ، أم على نضج شخصياتهم .

ثانيا ــ توصيات ومقترحات خاصة بالمعلمين والمؤسسات التعليمية :

١ ــ تحقيق الانضباط لا فى النواحى الشكلية الخاصة بانتظام الحضور والانصراف فحسب ، وانما أيضا فيما يتعلق بجدية العمل التربوى ذاته .

٢ ــ تنظيم اجتماعات دورية يدعى اليها رواد الفصول المعلمين واولياء الأمور لمدارسة كل ما يتعلق بتلاميذ الفصل وتقدمهم أو تخلفهم فى الدراسة ، ولتوثيق العلاقة بين المنزل والمدرسة .

٣ ــ قيام مجالس الآباء والمعلمين بدورها الفعال والخروج بها عن اطار المظهر الشكلى الذى تتسم به حاليا .

٤ ــ متابعة نتائج الامتحانات الشهرية متابعة جادة ، ومناقشتها مع أولياء الأمور وفى اجتماعات الجمعية العامة ومجلس ادارة المدرسة ، وتكليف المدرسين الأوائل بتقديم العلاج المناسب باشراف ورعاية المدرسة .

٥ ــ اقناع المعلمين بما قد تمثله الدروس الخصوصية من اساءة اليهم والى صورتهم وكرامتهم .

٣ ـ توصيات ومقترحات خاصة بأولياء الأمور :

١ ـ تبصيرهم بأضرار الدروس الخصوصية على تحصيل ابنائهم ونمو شخصياتهم .

٢ ـ حثهم على عقد الصلات المفيدة بالمدرسة والتعاون معها .

٣ ـ دعوتهم الى المشاركة الجادة والمستمرة فى مجالس الآباء ونشاطاتها .

رابعا ـ توصيات خاصة بالمسئولين :

١ ـ ضرورة العودة الى نظام اليوم الكامل .

٢ ـ الاستمرار فى تقوية الشعور ضد الدروس الخصوصية بصورتها الراهنة ، وتنظيم ما قد تدعو الضرورة اليه منها بما يتفق ومصلحة الطلاب وكرامة المعلمين ، ووضع الضوابط الكفيلة بذلك ، ومتابعة التنفيذ بكل دقة وصرامة .

٣ ـ الالتزام باللوائح التى تحدد عدد المجموعة الدراسية بما بين ٨ ، ١٢ طالبا واشراف الادارات التعليمية الدقيق على هذه المجموعات ، وقصرها على الطلاب الضعاف والمحتاجين اليها فقط .

٤ ـ شرح موضوعات المقرر على أشرطة كاسيت ، وتوزيعها على من يحتاجون اليها بأسعار مناسبة .

٥ ـ الاستمرار فى تحسين أوضاع المعلمين المادية .

٦ ـ تخصيص قناة مستقلة بالتليفزيون للبرامج التعليمية ، مع تنويع فقراتها وشمولها بحيث تغطى جميع نوعيات التعليم ومختلف صفوفها ، ومراعاة أن تكون هذه الفقرات فى صورة جذابة وتربوية سليمة ، وتعديل مواعيد البث لتتلاءم وأوقات الطالب .

٧ ـ العمل على حل مشكلات العجز وعدم التأهيل فى بعض هيئات التدريس .

٨ ـ توجيه وسائل الاعلام ـ وبخاصة المرئية منها ـ الى الاقلال نسبيا من اذاعة المسلسلات والمباريات الرياضية ، وبخاصة فى فترات

الذروة من العام الدراسى . حتى لا تكون وسيلة لجذب الطلاب وتباعدهم عن عملية التحصيل مدة طويلة من اليوم .

٩ ــ البحث عن نظام أفضل لتوجيه الطلاب المتخرجين فى مرحلة معينة الى ما يناسبهم من الأعمال أو الدراسات دون الاقتصار على التصنيف على أساس مجموع الدرجات فقط .

١٠ ــ الاستمرار فى تطوير الكتب المدرسية واخراجها حتى تزداد مناسبتها لمدارك الطلاب وجاذبيتها لهم .

١١ ــ الاستعانة بتكنولوجيا التعليم الحديثة على نطاق تجريبى وفى حدود الامكانات المتاحة ، مثل القاء دروس عن طريق الدوائر التليفزيونية المغلقة .

خاتمة :

لا يسعنا فى نهاية هذا العرض الا الاعتراف بأن هذه الدراسة قد سدت فراغا فى دراسة أوضاعنا التعليمية ، وأن نعرب عن الأمل فى أن تتوالى دراسات من هذا النوع تشتق مادتها من الميدان ، ويقوم بها من كابدوا خبرة التعليم فى مدارسنا .

ولا يفوتنا أن ننوه بأن كثيرا مما انتهت اليه الدراسة قد بدأت الوزارة ــ مشكورة ــ فى الأخذ به ، مثل الاهتمام بالانضباط فى المدارس ، والمحاسبة الدقيقة على غياب الطلاب ، واجراء الاختبارات الشهرية ، وتحسين المناهج والكتب الدراسية ، ومعالجة العجز فى هيئات التدريس ، وعقد الدورات التدريبية بمختلف أنواعها ، وادخال صيغة التعليم الأساسى .

واذا كانت القرارات المنظمة لكل ذلك قد صدرت ، فاننا نعرف جميعا أن العبرة بالتطبيق السليم والدقيق ، وهنا نأتى الى مرحلة التنفيذ ، وهى ليست مسئولية جهة واحدة ، بل هى مسئوليتنا جميعا ، آباء ومعلمين وقادة ، وحتى الطلاب لهم دورهم الملحوظ فى ذلك . فلنضطلع جميعا بمسئولياتنا بكل أمانة من أجل الوصول الى الغاية التى ننشدها جميعا ، وهى الاعداد الأمثل لجيل المستقبل .

استراتيجيات التدريس بين نظريات التعليم

وسلوك المعلم

الأستاذ الدكتور وليم عبيد

أستاذ ورئيس قسم المناهج

كلية التربية ـ جامعة عين شمس

مفهوم استراتيجية التدريس :

يستخدم مصطلح « استراتيجية » فى كثير من المجالات والنشاطات مثل. استراتيجية تنظيم القوى العاملة واستراتيجية تنظيم الأسرة واستراتيجية. التنمية الاقتصادية والاجتماعية . وبالنسبة للمجالات التربوية فقد فرض. المصطلح نفسه على كثير من نشاطاتها فمعظمنا على دراية بالدراسة التى قامت بها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم فى السبعينات تحت عنوان « استراتيجية التعليم » وهنـــاك دراسات عن « استراتيجية المنـــاهج » ، « استراتيجية التقويم » ، « الاستراتيجية الاستقصائية » ... الخ .

غير أننا فى هذا المقال نتحـدث عن « استراتيجية التدريس » بمعنى قريب من مفهوم « طرق التـدريس » وذلك مع الوعى بأن هنـــاك فرقا بين « الطريقـــة » و « الاستراتيجية » فالطريقة ترتبط بمـدخل معين لتحسين عملية عرض معلومة ما مثل طريقة الالقاء وطريقة الحـوار وغيرها . أما الاستراتيجية التدريسية فترتبط بسلوك المعلم ككل داخل الفصل والأفعال التى يقوم بها والتتابع الذى تتم به هذه الأفعال والتحركات فى سبيل الوصول الى أهداف تدريسية محددة حيث قد تتضمن استراتيجية ما أكثر من طريقة .

ولفظة « استراتيجية » نحت عربى مصـــدره كلمات غير عربية مثل كلمـــة Strategy الانجليزية وهذه الكلمة مشتقة بدورها من كلمة اغريقية قديمـــة Strategia تعنى « الجنرالية » (Generalship) والكلمة الاغريقية هذه مشتقة من مركب من لفظين هما Agein وتعنى « جيش » Stratos وتعنى « يقود » . ومن ثم فان الكلمة تختص أصـــلا بفن قيـــادة الجيوش وتستخدم لتدل على قيادة عمل عسكرى فى حالة وجـــود صراع مع عدو . ولعل تقدير الناس للأعمال التى يقوم بها العسكريون — ان لم يكن الخوف منهم — وتقديرهم لدقة أساليب ادارة العمل العسكرى أدى الى انتشار هذا المصـــطلح فى معظم المجـــالات ، على أن جميـــع الاســـتخدامات لكلمـــة « استراتيجية » تنطلق من منطلق عام يأخـــذ فى اعتباره وجود مهمة هادفة تتضمن تحديد الأهداف بدقة وتحليل الموقف ووضع خطة للوصول الى تلك الأهداف مع احتســاب امكانية وجود عقبات تحول دون تحقيق تلك الأهداف .

ومن هـــذا المنطلق يمكننا هنـــا وضـع تعـــريف اجـــرائى لمصـــطلح « استراتيجية التدريس » على أنها : توليفة من المهام التى يقوم بها المعلم داخل الفصل للوصول الى أهداف معينة على أن تتضمن هذه التوليفةالتتابع الذى تسير فيه التحركات التى تؤدى الى النتائج المستهدفة ، كما تتضمن البدائل التى يمكن اتباعها للحيلولة دون حدوث ما يناقضها .

وعلى الرغم من أن البعض يرى عـــدم منـــاسبة اســـتخدام كلمـــة « استراتيجية » فى عمل التدريس داخل الفصل نظرا لأن هذا العمل لا يتضمن جانبـــا « صراعيا » وهـــو العنصر الرئيسى الـــذى يبرر استخدام كلمـــة استراتيجية فى موقف ما ، الا أن الكثيرين يرون وجود هذا الجانب الصراعى فى الموقف التعليمى ونذكر على سبيل المثال « أوثانيل سميث » من جامعـــة جنوب فلوريدا الذى يرى أن قاعة الدراسة تحوى معلما كما تحوى عـــددا من التلاميذ فى مواقف يكون تحقيق الأهداف فيها من خلال أعمال يقوم بهـــا المعلم وذلك فى مواجهة مقاومة ما تنشأ أحيانا عنـــد بعض التلاميـــذ نتيجة تعارض فى الدوافع أو عدم توافق بين التعليم وقابلية التعليم أو اختلاف فى الأهداف او فى وسائل بلوغها ، فالمعلم مثلا قد يرى أن هناك ضرورة لادارة حازمة للتلاميذ حتى يتمكن من تحقيق أهدافه وهو ما قد لا يراه التلاميذ أو بعضهم ، وفى معظم الأحيان تفرض علاقة السلطة فى المواقف التعليمية أن يكون المعلم أكثر نفوذا .

والذى يهمنا هنا هو ان استخدام كلمة استراتيجية وغيرها من كلمات مثل « تحرك » و « تكتيك » لهو دليل على الاهتمام بالموقف التعليمى فى حد ذاته والتركيز على السلوك التعليمى للمعلم المرتبط به بعد أن كان الاهتمام قاصرا على « التعلم » ونظرياته ومحاولة تلمس طرق التعليم المناسبة لكل نظرية تعلم .

وسنعرض فيما يلى امثلة لاستراتيجيات فى السلوك التعليمى مبنية على أسس من نظريات التعلم وأخرى مبنية على الموقف التعليمى بما فيه من تفاعلات بين المعلم والمادة والتلاميذ المتعلمين .

استراتيجيات المتاهة والموقف اللغز :

كانت — ولاتزال — استراتيجيات التدريس تتكون من محاولات لفرض أنماط مشتقة من مفاهيم فلسفية وسيكولوجية على السلوك التعليمى .

فبوعى أو دون وعى كان السلوك التعليمى مبنيا على فكر فلسفى مؤداه أن الكائنات الحية فى هذا العالم عليها اما أن تكيف نفسها للبيئة التى تعيش فيها أو تفنى . وقد استتبع ذلك بالضرورة البحث عن طرق للبقاء وكان لتلك الطرق محددات وعوائق بعضها ناشىء عن استمرارية التغير وبعضها ناشىء عما سمى بالاختيار والانتقاء الطبيعى والتكيف المحصل للمواقف الجديدة . وقد كانت المتاهة وصندوق اللغز اللذان اخترعهما « ثورنديك » لدراسة التعلم عند الحيوان نماذج مصغرة للنموذج الكونى للتكيف . فالفارة وقد جردت من الطعام داخل المتاهة اعتمدت على الهرب لاستمرار بقائها ، وقد فعلت ذلك عن طريق المحاولة والخطأ .

ان عملية التعلم تلك كانت من وجهة نظر « ثورنديك » نوعا من الاختيار الطبيعى فى خضم التغيرات السلوكية انتهت الى تكيف وبقاء وقد استبعد « ثورنديك » أن تكون الفأرة هربت عن طريق التقليد أو التعليم . وفى ضوء تلك الفلسفة فان على المعلم أن يكتشف الشروط الطبيعية للتعلم (Learning) وأن يشكل سلوكه التعليمى (Teaching) ليناسب تلك الشروط . وقد صاغ « ثورنديك » الشروط الطبيعية للتعلم فى قوانينه الثلاثة المعروفة بقوانين الاستعداد والتدريب والأثر وذلك على غرار قوانين الميكانيكا النيوتونية الثلاث لوصف الحركة .

ويعود الفضل لـ « سكيز » فى التفكير بأن سلوك الفـأرة فى الموقف اللغز يمكن أن يكون قد تأثر بالشخص الذى كان يجرى التجربة . ويكون هذا التأثر بطرق متعددة أحدها هو مكافأة السلوك الذى يسير باتجـاه النجاح وعدم مكافأة المحاولات غير الناجحة . وبهذه الطريقة استطاع القائم على التجربة أن يشكل سلوك الحيوان بتقريبات من النجاحات المتدرجة نحو النمط المرغوب . وبذلك أدخل « سكيز » تحسينا على قوانين « ثورنديك » فى التدريس والأثر واستبدل هذين القانونين بمفهوم تشكيل سلوك المتعلم عن طريق اضافات ناجحة باتجاه السلوك المستهدف .

واستنادا الى هذه الفلسفة ظهر نمط آخر من التعليم من خلال مايسمى بـ « التعليم البرنامجى » الذى يتضمن تعلما تزايديا تحت تأثير الدعم أو التعزيز المخطط . وقد كان من نتيجة ذلك ان أصبح التأكيد على مفهـوم « تعديل السلوك » حيث يصبح التعليم مسألة دعم لسلوك مرغوب وعـدم دعم للسلوك غير المرغوب فيه . ومن ثم يصبح سلوك التلميذ المتعلم مؤطرا بما يتفق مع الشروط الطبيعية للتعلم وعلى المعلم لكى يكون ناجحا أن يخلق ظروفـا تتفق وتلك الشروط وأن يكيف سلوكه التعليمى بمـا يخـدم تلك الظروف .

وقد كان من رأى « جون ديوى » أن النشاطات الفكرية ان هى الا استجابات لنوع من المواقف الملغزة والى أن الانسان يتصرف ازاء الموقف اللغز بنجاح عن طريق تحليـل الموقف ووضع خطة للتعامل معه . وقـد سمى « ديوى » تلك الخطة « فرضا » . وبعد وضع الخطة يتم تجريبهـا بالتدرب عليها تصورا ثم بالتدرب العملى فعلا . ويبدو أن « ديوى » يشترك مع « ثورنديك » فى بعض المبادىء وان اختلفت مسمياتها عند كل منهما وذلك فيما يختص بمبدأ التكيف ، ولكنهما يختلفان أساسا فى أن « ديوى » يرى أن الانسان يكيف نفسه من خلال « الذكاء » وليس من خلال مجرد المحاولة والخطأ . واستنادا الى فلسفة « ديوى » ظهر نمط من السلوك التعليمى يشار اليه بـ « الطريقة الاستقصائية » (Inquiry Method)

وقد جاء « كليباترك » بعـد ذلك ببضع سنوات ليضع صـياغة أعم لأفكار ديوى أسماها «الطريقة الأوسع »(The Brooden Method) والمعروفة لدى الكثيرين باسم « طريقة المشروع » (The Project Method)

التى تتكون من أربعة عناصر هى : وضع الفروض والتخطيط والتنفيذ والتقويم . وقد أكد « كليباترك » أن التلاميذ هم العنصر الرئيسى لهذه الطريقة حيث يقتصر عمل المعلم هنا على مساعدة التلاميذ فى وضع الفروض والخطط وتوجيههم فى تنفيذها وتقويمها كما أنه يكون مصدرا للمعلومات على أن يطلبها التلاميذ بأنفسهم وعند شعورهم بالحاجة اليها وعلى أن تعطى بصورة لا تفقد التلاميذ دورهم كمتعلمين يعتمدون على أنفسهم بالدرجة الأولى .

وفى ظل فلسفة الاختيار الطبيعى جاء « موريسون » ليقول أيضا بأن التعلم طريقة للتكيف للعالم الذى يعيش فيه المتعلم . وقد كان « موريسون » يميز بين الأداء ونواتج التعلم وبين الخبرة ونواتج التعلم ، فمن وجهة نظره فان المرء لا يتعلم خبرة ولكنه يتعلم من الخبرة . وباختصار فان التعلم عند « موريسون » ليس سلوكا ولكنه تكيف للشخصية ، وهذا التكيف يحكم ما يجىء بعد ذلك من سلوك .

وهو بذلك يترجم فلسفة التكيف للبيئة من أجل البقاء الى تكيف للشخصية كناتج من دورة التعلم . وقد وضع « موريسون » نمطا من السلوك التعليمى مناظرا لدورة التعلم أسماه التعليم المنتظم (Systematic Teaching) أو قانون التمكن والذى وضع احكامه كالآتى : اختبر مسبقا ، علم ، اختبر ، شخص ثم علم ثانية ... كرر ذلك الى درجة التمكن . وعلى الرغم من أن قانون التمكن الذى قال به « موريسون » ظهر فى عام ١٩٣٤ الا أن فكرة التعليم من أجل التمكن أو التعلم لدرجة التمكن Mastery Searning تستحوذ على اهتمام المربين المعاصرين منذ أن نادى بها بلوم فى نهاية الخمسينات .

« للحديث بقية »

التقويم المرجعي الميزان للأهداف الوجدانية

للدكتور صلاح الدين محمود علام
مدرس القياس والتقويم والاحصاء التربوى
كلية التربية ـ جامعة الأزهر

عرضنا فى العددين السابقين من صحيفة التربية أهمية الصياغة الاجرائية للأهداف الوجدانية ، وحاولنا الربط بين المكونات الأساسية للجانب الوجدانى للسلوك والمستويات المختلفة للأهداف التعليمية الوجدانية ، وكيفية الصياغة الاجرائية لهذه الأهداف فى بعض هذه المستويات .

واستكمالا لهذا الموضوع سوف نلقى الضوء فى هذا المقال على كيفية تقويم الأهداف الوجدانية تقويما مرجعى الميزان Criterion Referenced ويعتمد هذا النوع من التقويم على تحديد الأهداف الوجدانية وصياغتها صياغة اجرائية ، اى فى صورة نواتج يمكن ملاحظتها ملاحظة مباشرة فى سلوك الطلاب بحيث تكون قابلة للقياس Measurable ، ونوازن سلوك الطالب أو أدائه بمستوى أداء يتفق عليه . وهذا يتطلب ابتكار مواقف وأساليب تسمح للطالب بأن يكشف عن هذه الجوانب الوجدانية فى سلوكه. ومما لا شك فيه أن التقويم الوجدانى للسلوك يعد أكثر صعوبة من التقويم المعرفى لأسباب كثيرة نذكر منها :

١ ــ أنه لا يوجد اتفاق تام على تحديد وتعريف مكونات الجانب الوجدانى للسلوك كما سبق أن رأينا . كما أن هذه المكونات تصعب ملاحظتها ملاحظة مباشرة فى سلوك الطلاب . اذ كثيرا ما يجد المعلم صعوبة فى تحديد ما يود ملاحظته فى سلوك الطالب الذى لديه مركب قيمى أو اتجاه

معين أو ميل نحو موضوع ما مثلا . فمما لا شك فيه أن هذه المكونات الوجدانية تحدث داخل الطالب ، وتقويم هذه المكونات غير المنظورة يحتاج الى تحليل سلوكى بحيث يمكن ملاحظة السلوك ملاحظة مباشرة تعكس تاثير هذه المكونات . وبالطبع يواجه المعلم المشكلة نفسها فى حالة التحليل السلوكى لمكونات الجانب المعرفى مثل الفهم والتطبيق والتحليل وما الى ذلك . وهذا النوع من السلوك يسمى السلوك أو الأداء الأقصى للطالب Maximum Performance حيث يؤدى افضل اداء ممكن ليحصل على درجة مرتفعة فى الاختبار .

الا ان المشكلة تزداد حدتها فى الجانب الوجدانى للسلوك او ما يسمى بالسلوك او الأداء المميز للطالب Typical Performance حيث يستجيب للمواقف الاختبارية كما هو بالفعل فى سلوكه اليومى المعتاد .

ولذلك يجب أن يفكر المعلم جيدا عند تحديده وصياغته للأهداف الوجدانية فى المواقف السلوكية المعينة المرتبطة بهذه الأهداف وأن تتباين هذه المواقف بحيث تعكس التغير السلوكى المطلوب .

٢ ــ أن الأهداف الوجدانية يصعب تقويمها من فورها وبخاصة بالنسبة للأهداف المرتبطة بالمستويات الوجدانية العليا مثل مستوى تكوين القيم أو مستوى التنظيم القيمى ، فهذه تتكون طوال حياة الطالب . وان كان يسهل ذلك الى حد ما فى حالة الأهداف المرتبطة بالمستويات الوجدانية الدنيا مثل مستوى القبول أو مستوى الاستجابة .

٣ ــ أن تقويم الأهداف الوجدانية يتطلب من المعلم ملاحظة الطالب ملاحظة متكررة طوال اليوم الدراسى فى عينات مختلفة من المواقف التى يمكن أن تظهر فيها هذه الاستجابات التى يهتم المعلم بملاحظتها . فلكى يدرس المعلم ميول الطالب فانه يحتاج الى ملاحظته فى وقت فراغه مثلا . ولكن ملاحظة الطالب فى موقف واحد لا يكفى للحكم على ادائه المميز . فالسلوك الوجدانى يعتمد على مزاج الطالب والالفة بالموقف وتفاصيل البيئة المحيطة بالطالب وعوامل أخرى كثيرة . فالطالب الذى يبدو عدوانيا فى كثير من المواقف والظروف ربما يجعل المعلم يحكم عليه بأنه شخص عدوانى ، ولكن الطالب ربما يكون فى حالة من الضيق نتيجة قلقه المستمر على شىء ما . ولكنه

ربما يبدو فى حالة تكيف تام بعد انقضاء عدة أسابيع أو عدة شهور . وبذلك فان ما يلاحظه المعلم فى مواقف قليلة عن طالب معين ربمــا يكون مجــرد انحراف وقتى ، ولكن بلا شك فقد ميز هذا الطالب فى هذا الوقت .

ولذلك فان هذا يحتاج الى أن يحــدد المعلم بطريقة مبــاشرة أو غير مبــاشرة الوقت الــذى سجل فيه ملاحظاته ونوع المواقف والمثيرات التى واجهت الطالب الذى يلاحظه ، على أن لا يؤثر موقف الملاحظة فى سلوك الطالب ونظرا لصعوبة ملاحظة المعلم لطلابه طوال اليوم الدراسى أو خلال أطول فترة أثناء الدراسة فانه يمكنه أن يعتمد على الاستجابات اللفظيــة التى يطلبها من الطالب مثل الأسئلة المباشرة وعبارات الاستبيانات . ولكن يجب عليه تفسير البيانات المستمدة من هذه الاستبيانات بحذر شديد على أن يتأكد من صــدق التفسير باستخدام ما يجمعه عن الطــالب من ملاحظات مختلفة أثناء قيامه بالنشاطات المدرسية .

٤ ـ نظرا لصعوبة التحديد الفعلى الدقيق لكثير من المفاهيم والمكونات الوجدانية مثل مفهوم الذات أو اتجاه الطالب نحو مادة دراسية معينة أو اتجاه نحو المعلم أو نحو المدرسة ، فان المعلم لا يستطيع الاعتماد على أداة قياس واحدة تقيس أو تعكس أبعاد مفهوم الذات أو أبعاد الاتجاه . اذ من الصعب احتواء هذه الأبعاد جميعا وقياسها مباشرة بأداة قياس واحدة . لذلك ربما يكون من الأفضل اتباع استراتيجية الالتفاف حول هذه الأبعاد ، وهى أن يستخدم المعلم عــددا من المقاييس المختلفة التى تحتوى الأبعــاد المطلوبة ، وبذلك يحصل المعــلم على صورة أفضل عن المــكونة المطلوب قياسها .

٥ ـ يحــاول الطــلاب « تزوير Fake » استجاباتهم أو سلوكهم المطلوب اذا ما شعروا أنهم سوف يكونون عرضة للنقد ، أو أن الدرجات التى ستقدر لهم فى هذه المواقف سوف تؤثر على مستقبلهم الدراسى بعامة . وهنا يجب أن يفرق المعلم بين استخدام البيانات المســتمدة من استجابات الطلاب لهذه المواقف لغرض التقويم الجماعى واستخدامها لغرض التقويم الفردى ففى الحــالة الأولى يمكن أن يستجيب الطلاب لهذه المواقف (التى تكون عادة استجابات لفظية) دون الحاجة الى ذكر أسمائهم على صحيفة

الاستبيان مثلا . وهنا يمكن للمعلم أن يستفيد من هذه البيانات فى اتخاذ قرارات بشأن تأثير المادة التى يقوم بتدريسها مثلا فى السلوك الوجدانى لمعظم طلابه حتى يستطيع معرفة نواحى القصور فى الأسلوب الذى يتبعه فى عملية التعليم أو فى الأدوات والوسائل التعليمية وغيرها من النشاطات التعليمية . أما فى الحالة الثانية فان المعلم يجب أن ينصح الطلاب بكتابة أسمائهم على صحيفة الاستبيان أو التقارير الذاتية وغيرها من أدوات القياس ليتمكن من توجيه كل طالب او مساعدته فى تقويم نفسه تقويما ذاتيا بالنسبة للأهداف الوجدانية المطلوبة . ولكن يجب أن يؤكد المعلم لطلابه على سرية الاجابة وعدمتأثيرها على موقفهم التحصيلى او الدراسى او على حريتهم الشخصية .

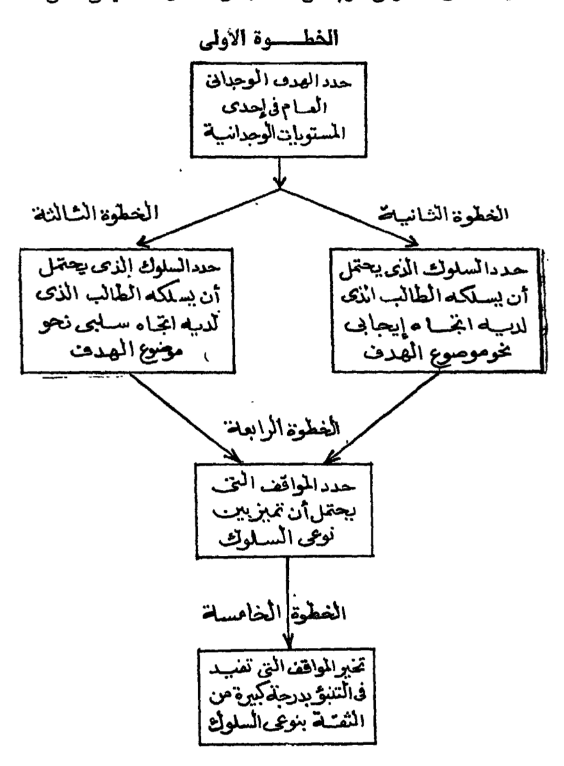
مدخل لتقويم الأهداف الوجدانية :

لتقويم الأهداف الوجدانية يجب على المعلم أن يحصل على معلومات من الطلاب فى صورة نتاج معين Product أو سلوك يمكن ملاحظته ملاحظة مباشرة فى مواقف معينة . وهذه المواقف التى تعتبر بمنزلة مثيرات يلاحظ المعلم عن طريقها النتاج أو السلوك المعين بحيث يمكنه الاستدلال منها على مشاعر الطلاب فى مواقف مستقبلية مشابهة .

فمثلا ربما يحاول المعلم قياس توافق التلميذ فى مرحلة التعليم الأساسى مع أقرانه عن طريق ملاحظة سلوكه فى مواقف مختلفة تتطلب علاقات مع الأقران أو عن طريق استخدام التقارير الذاتية على أمل أن يحصل المعلم بهذه الطرق على بعض الأدلة التى تساعده فى التنبؤ بسلوك التلميذ مع الآخرين فى مستقبل حياته . فبالرغم من اختلاف المواقف التى يمكن أن يستخدمها المعلم فى هذا التقويم عن مواقف الحياة المستقبلية للتلميذ الا أنه يجب أن يكون هناك نوع من التشابه بين هذه المواقف . فهذا التشابه هو الذى يسمح بالتنبؤ بقدر من الثقة بسلوك الطالب فى المستقبل . وبالطبع يرتبط هذا ارتباطا وثيقا بأدوات قياس الأهداف الوجدانية وطرق بنائها . اذ أن هذه الأدوات تشتمل عادة على مواقف سلوكية ترتبط بالمكونة الوجدانية أو الهدف الوجدانى المطلوب قياسه . وهذا بلا شك يتطلب تحديد هذه المواقف الاختبارية وتعريفها التى تقدم لنا الدليل الذى يستخدم للتنبؤ بالسلوك الوجدانى المستقبلى للتلميذ . اى أن هذا يتطلب تحديد النطاق السلوكى Behavioral Domain الذى سوف يستخدمه المعلم فى بناء المقياس . ويجب أن يعتنى بتحديد هذا النطاق بالقدر نفسه من الدقة الواجبة فى الاختبارات التحصيلية المرجعية الميزان (يمكن الرجوع الى

صحيفة التربية التى صدرت فى مارس عام ١٩٨٢ لمزيد من توضيح كيفية تحديد النطاق السلوكى) . فمما لا شك فيه أن التحديد الدقيق للنطاق السلوكى يساعد المعلم فى التعرف على المتغيرات التى يود قياسها .

وقد عرضنا فى العدد السابق من صحيفة التربية لاحدى استراتيجيات تحديد النطاق السلوكى الوجدانى نلخصها فى الشكل التخطيطى الآتى :



والخطوة التالية هى ابتكار مواقف وأساليب تسمح للطالب أن يكشف عن السلوك الوجدانى المطلوب . وبالطبع لن نستطيع لضيق المساحة أن نعرض بالتفصيل لطرق بناء أدوات لقياس مدى تحقق الأهداف الوجدانية ، اذ توجد عدة كتب ومراجع تناولت هذا الموضوع . ولكننا سنعرض باختصار لأهم الطرق التى يمكن أن يستخدمها المعلم فى قياس الأهداف الوجدانية . ويمكن تصنيف هذه الطرق كالآتى :

طرق تعتمد على الاستماع الى ما يقوله الطالب ، وطرق تعتمد على ما يتسنى للطالب كتابته ، وطرق تعتمد على ملاحظة ماذا وكيف يسلك الطالب أو يؤديه ، وطرق تعتمد على ملاحظة ابتعاد الطالب عن السلوك السلبى . ويجب على المعلم أن يحدد بنفسه الطريقة أو الطرق التى تناسب بدرجة أفضل الهدف المطلوب قياسه والاستجابة المطلوبة من التلاميذ نتيجة للخبرات المدرسية التى يمرون بها . وفيما يلى توضيح مختصر لهذه الطرق :

١ — **الملاحظة الشخصية :** وهى تمد المعلم بمعلومات أكثر صدقا عن مشاعر الطلاب وانفعالاتهم نحو موضوع أو شىء معين . ويجب أن تكون هذه الملاحظات واقعية وكمية بقدر الامكان . ويجدر ملاحظة السلوك التلقائى للطلاب فى مواقف طبيعية أو اصطناعية لكى يستجيب الطالب استجابة تتفق فعلا ومشاعره وانفعالاته .

٢ — **موازين التقدير :** تختلف موازين التقدير عن الاختبارات الموضوعية فى عدم وجود اجابة واحدة صحيحة أو خاطئة لكل مفردة من مفرداتها . ويمكن أن يستخدم المعلم موازين التقدير فى قياس الأهداف الوجدانية المرتبطة بالميول والاتجاهات والقيم . وتوجد كثير من الطرق التى يمكن للمعلم اتباعها فى اعداد موازين التقدير مثل طريقة ثيرستون وليكرت وغيرهما .

٣ — **المقابلات الشخصية :** يستطيع المعلم استخدام المقابلات الشخصية فى الحصول على معلومات تتصف بالسرية والثقة بينه وبين الطالب . ويمكن أن تكون المقابلات الشخصية مقننة أو غير مقننة ، ومعدة مسبقا أو غير معدة . وعادة تتم المقابلة الشخصية وجها لوجه ، ويمكن

بذلك الحصول على معلومات مفيدة عن الطالب تساعد المعلم فى توجيه الطالب نحو تحقيق الهدف الوجدانى . ولكن يجب أن يتأكد المعلم من أن الطالب لا يجيب عليه بما يعتقد انه يحاول ارضاءه .

٤ ــ **مؤشرات الأداء** : ويمكن أن يستخدم المعلم هذه المؤشرات فى المواقف التى يود أن يظهر فيها الطالب ميله أو تذوقه أو اتجاهه من خلال ما يختاره ويؤديه الطالب من نشاطات حرة أو نشاطات محددة .

٥ ــ **قوائم المراجعة** : ويمكن استخدام هذه القوائم فى تسجيل تفضيلات الطالب وميوله وكثير من المعلومات المرتبطة بمتغيرات معينة .

فمثلا يمكن تسجيل اسم الطالب فى أعلى القائمة والسلوك المطلوب الى الجانب الأيمن من القائمة . ويمكن أن يكون السلوك لفظيا أو غير لفظى . ومن أمثلة السلوك اللفظى :

أن يشترك الطالب فى المناقشة اثناء الدرس وهذا السلوك ربما يتضمن ان الطالب :

١ ــ يؤيد الأقوال أو الآراء الصحيحة .

٢ ــ يدافع عن الآراء الصحيحة .

٣ ــ ينتقد الخطط المقترحة .

٤ ــ يقترح حلولا لمشكلات معينة .

ومن أمثلة السلوك غير اللفظى : أن يشارك الطالب فى النشاطات المدرسية مشاركة فعالة . وهذا ربما يتضمن أن الطالب :

١ ــ يشترك فى بعض الجمعيات المدرسية .

٢ ــ يقضى وقت فراغه فى تنفيذ بعض المشروعات المرتبطة بنشاطات هذه الجمعيات .

٣ ــ يتعاون مع زملائه فى انجاز بعض مشروعات يختارونها بأنفسهم . وهكذا .

وهنا يمكن للمعلم أن يراجع السلوك المطلوب ويضع علامة + مثــلا أمام هذا السلوك اذا تبين له أن الطالب قد أدى السلوك بطريقة ايجابية ، وربما يضع علامة ـ اذا كان السلوك عكس ما هو مطلوب . ونوصى المعلم أن يحتـــاط من مشكلة تزويد Fake الاستجابات من جانب الطـــالب فى المقاييس التى تعتمـــد على التقرير الذاتى مثل موازين التقدير والاستبيانات كما سبق أن ذكرنا . فعندما يشعر الطالب بأن هناك قيودا تحد من استجابته فانه ربما يلجأ الى تزوير استجابته بحيث تبدو أكثر قبولا للمعلم . وهنــا ربما يكون من الأفضل العناية بصياغة عبارات هذه الاستبيانات بحيث تشير الى معظم الناس بدلا من أن تشير الى الطالب فمثلا تكون العبارة « كيف يشعر معظم الناس نحو ..... » بدلا من أن تكون « أشعر نحو ..... » أو ربما تشير العبارة الى سلوك أو مشاعر الطـــالب فى الماضى بدلا من أن تشير الى سلوكه ومشاعره الحالية ، وبذلك نقلل من حساسية الطــلاب عند استجابتهم للأبعاد التى نهتم بقياسها .

مشكلة تحديد مستوى الأداء المقبول :

من بين المشكلات الأخرى المرتبطة بتقويم الأهداف التعليمية الوجدانية مشكلة تحـــديد مستوى الأداء المقبول ، أى مستوى الأداء الـــذى يجب أن يحققه أو يصل اليه الطالب لكى يعتبر أداء مقبولا على المستوى المطلوب . ويتطلب هذا فى الحقيقة جمع بيانات كافية عن الطلاب لفترات زمنية معينة باستخدام أدوات القياس التى أشرنا اليها بحيث نستطيع عن طريقها معرفة الأداء المميز للطلاب فى هذه الفترات الزمنية . فمثلا اذا تبين لنا أن ٦٥٪ فقط من الطلاب فى عامين متتاليين قد وافقوا على العبـــارات التى تشير الى اتجاه ايجابى نحو المدرسة فى أحد الاستبيانات فان هذا ربما يكون دليلا على أن البرنامج التعليمى أو النشاطات التعليمية المدرسية تحتاج الى شىء من التعديل أو التطوير بحيث تؤدى الى التغير السلوكى الوجدانى المطلوب .

ويمكن بعد اجراء هذا التطوير رفع مستوى الأداء المطلوب الى ٧٥٪ مثلا فى الأعوام التالية ، واعادة جمع البيانات المستمرة للتأكد من تحقق هذا المستوى . وفى الحقيقة فانه يصعب التحديد الكمى لمستوى الأداء فى الجانب الوجدانى ، فمستويات الأداء للاستجابات الوجدانية الايجابية أو السلبية لا تدل على قوة هذه الاستجابات وانما تدل فقط على اتجـــاه الاستجابة .

وبالطبع فان تحديد الاستجابة يساعد المعلم فى تعـــديل الخبرات التعليمية التى يشترك فيها الطلاب . وهنا ربما يكون من المفيد حقا تسجيل سلوك الطلاب قبل العملية التعليمية وبعـــدها وعرض قوائم السلوك فى الحالتين على مجموعة من المحكمين من المعلمين وأولياء الأمور وربمـــا من الطـــلاب انفسهم للحكم على السلوك الأفضل فى الحالتين . ولكن يجب أن لا نوضح لهم اى القوائم ترتبط بالسلوك قبل العملية التعليمية وأيها يرتبط بالسلوك بعد العملية التعليمية . كما يجب أن نقدم لهم مجموعة من المحكات الواضحة التى يصدرون أفكارهم على أساسها . ويمكن أن تكون الأحكام فردية بناء على هذه المحكات أو جماعية بناء على اتفـــاق المجموعة على الســـلوك الأفضل . فاذا ما تبين أن سلوك الطلاب بعد العملية التعليمية افضل فـــان هذا ربما يكون دليلا على تحسين السلوك بالرغم من عدم تحديد مســـتوى الأداء تحديدا كميا .

(٢)

أثر نشاطات الفرق الرياضية وتمرينات اليوجا

للتنفس والتعبير الحركى على السمة الحيوية

لطالبات كلية التربية الرياضية للبنات بالقاهرة

للدكتورة ناهد عبد المعطى اسماعيل
مدرسة بكلية التربية الرياضية بنات بالقاهرة

فى العدد الثانى من صحيفة التربية الصادر فى ينـاير ٨٣ قـدمت الباحثة الجزء الأول من هذا الموضوع ، واستكمالا للبحث نواصل نشر الجزء الثانى منه فيما يلى :

التوصـيات :

اعتمادا على منهج البحث ووسائله ، ونتيجة لمجموعة التفسيرات التى أسفرت عنها نتائج الدراسة ، تتقدم الباحثة بمجموعة التوصيات والمقترحات التى صنفت على النحو التالى :

(أ) وصـيات عامـة :

١ ــ القيام بعمل توعية شاملة لدور التعبير الحركى وتشجيع طالبات الكلية للاشتراك فى فريق التعبير الحركى بشتى الطرق كعرض الأفلام المشوقة للتعبير الحركى .

٢ ــ اجراء بعض التعديلات على برنامج الكلية باضافة فروع جديدة مثل التعبير الصامت .

٣ ــ تخصيص وقت أطول للتعبير الحركى ضمن البرنامج الدراسى .

(ب) توصـيات خاصـة :

١ ــ القيام بتوعية شاملة لليوجا بعامة .

٢ ــ عمل دراسة خاصة بتمرينات اليوجا للتنفس وتعميمها لكل من هيئات التدريس والطالبات .

٣ ــ ادخال تمرينات اليوجا للتنفس ضمن منهج الكلية وتعميمها على جميع طالبات الكلية طوال العام الدراسى .

مرافقـــات البحث
جداول التدريب الأســـبوعية
مرافق (١) الوحدة التعليمية الأولى للاسبوع الأول والثانى الزمن : ٣٠ ق

جـــــدول (١)

الموضوع	النشـــاط
١ ــ النفس الكامل	
الحركة والتنفس	(الوقـــــوف) .
الوضع الابتدائى	تادية النفس الكامل (شـــهيق ــ الاحتفـــاظ بالتنفس . زفير يكرر مع زيادة الفترة الزمنية لكل جزء من أجزائه .
بعض تمرينات خاصة بالتنفس	تمـــــرين (١)
الوضع الابتدائى	(الوقــوف) .
الحركة والتنفس	شهيق عميق وبطىء مع قبض الاليتين (١ ــ ٤) طرد الزفير والاسترخاء (٥ــ٨) يكرر (١ــ٨) .
	تمـــــرين (٢)
الوضع الابتدائى	(الرقود)
الحركة والتنفس	ــ شهيق عميق وبطىء مع ثنى الركبتين على البطن وضغطها باليدين (١ ــ ٤) .
	ــ فرد الركبتين مع طرد الزفير والاسترخاء (٧ ــ ٨) .
	ــ يكرر الشهيق مع ثنى ركبة القـــدم اليمنى (١ ــ ٢) ثم اليسرى (٣ ــ ٤) .
	ــ رفع الرجل اليمنى عاليا (٥ ــ ٦) ثـــم اليسرى (٧ ــ ٨) .
	ــ الاسترخاء (٩ ــ ١٢) يكرر (١ ــ ١٢)

ملاحظات : أثناء تأدية النفس الكامل يراعى عدم تجزئته اى اتصـــال اجزائه بعضها مع بعض .

الموضوع	النشـــاط
	تمـــرين (٣)
الوضع الابتدائى	(الوقـــوف) .
الحركة والتنفس	(الوقوف ــ الذراعان أماما) . شهيق عميق (١ ــ ٤) الاحتفاظ به مع تحريك الذراعين على شـكل دائـــرة أمام الصـــدر (٥ ــ ٨) خفض الذراعين مع طرد الزفير بقوة (٩ ــ ١٠) الثبـــات (١١ ــ ١٢) يـــكرر (١ ــ ١٢)
الوضع الابتدائى الحركة والتنفس	تمـــرين (٤) شهيق عميق مع رفع العقبين (١ ــ ٤) طرد الزفير. ثنى الركبتين والوصول الى وضـــع القرفصاء (٥ ــ ٨) الرجوع الى الوضـــع الابتدائى (٩ ــ ١٢) يكرر (١ ــ ١٢)

مرافق (٢) الوحدة التعليمية الثانية للاسبوع الثالث الزمن ٤٥ ق

جـــدول (٢)

الموضوع	النشـــاط
	تعلم الأوضـــاع العشرة لتمـــرينات اليـــوجا للتنفس ، بدون تنفس أولا ، وثانيا مع التنفس .
	الوضـــع الأول :
الوضع الابتدائى	(الوقـــوف) .
الحركة والتنفس	شهيق عميق مع ضم الكفين أمام الصدر وثنى المرفقين وتباعدهما ، ودفـــع البطن للـــداخل والصدر للخارج ولأعلى (١ ــ ٤) .

ملاحظات : فى جدول (٢) ــ لابد أن يأخذ كل وضع من الأوضاع العشرة شكله الصحيح .

الموضوع	النشـــاط
الوضع الابتدائى الحركه والتنفس	الوضـــع الثـــانى : (نهاية الوضع السابق) . سقوط الجزء العلوى من الجســـم لأســـفل بالتدريج مع فرد الركبتين ، ووضـــع الكفين منبسطين على الأرض متوازيين مع رسغى القدمين ، والتصاق الجبهة والأنف بالركبتين والبطن للداخل (٥ ــ ٧ مع حبس النفس . اطلاق الزفير كاملا وبقوة من الفم مع دفـــع المعدة للخارج (٨) .
الوضع الابتدائى الحركة والتنفس	الوضـــع الثـــالث : (نهاية الوضع السابق) . وضع الساق اليمنى مفرودة للخلف مع ملامسة الركبة للأرض وثنى ركبة القـــدم اليسرى (١ ــ ٢) ورفع الرأس لأعلى وللخـــلف والضغط على الجانب الأيسر (٣ ــ ٤) . شهيق عميق مـــع دفـــع المعـــدة للخـــارج (٥ ــ ٨) .
الوضع الابتدائى الحركة والتنفس	الوضـــع الرابـــع : (نهاية الوضع السابق) . دفع الرجل اليسرى الى الخـــلف بجـــوار اليمنى (١ ــ ٢) . وضع المقعدة لأعلى مع تدلى الرأس لأسفل ، الذقن ملامسة للصدر للوصول الى شكل هرمى بالجسم (٣ ــ ٨) مع حبس النفس
الوضع الابتدائى الحركة والتنفس	الوضـــع الخـــامس : (نهاية الوضع السابق) . ثنى المرفقين للداخل مع لمس الأرض بأصابع القدمين والركبتين والصدر والجبهة مع وضع المعدة للداخل (١ ــ ٤) اطلاق الزفير (٥ــ٨) .

مرافق (٣) تابع الوحدة التعليمية الثانية للاسبوع الثالث الزمن : ٥٤ق

جــــدول (٣)

الموضوع	النشـــاط
	الوضـــع الســـادس :
الوضع الابتدائى	(نهاية الوضع السابق) .
الحركة والتنفس	دفع الراس والجزء العلوى من الظهر لأعلى وللخلف (عمل تقوس) مع ابعـــاد الركبتين والصدر عن الأرض وذلك بفـــرد المـــرفقين (١ ــ ٤) شهيق عميق (٥ ــ ٨) .
	الوضـــع الســـابع :
الوضع الابتدائى	(نهاية الوضع السابق) .
الحركة والتنفس	وضع المقعدة لأعلى قليلا مع تـــدلى الراس لأسفل فتكون الذقن ملامسة للصـــدر مـــع حبس النفس (١ ــ ٨) .
	الوضـــع الثـــامن :
الوضع الابتدائى	(نهاية الوضع السابق) .
الحركة والتنفس	تقديم ركبة القدم اليمنى للأمام بحيث لتخطى الذراعين العموديتين على الأرض مع الضغط بفخذ هذه القـــدم على الجـــانب الأيمن . الراس لأعلى وللخلف (١ ــ ٤) . اطـــلاق الزفير (٥ ــ ٨) .
	الوضـــع التاســـع :
الوضع الابتدائى	(نهاية الوضع السابق) .
الحركة والتنفس	تقديم القدم اليسرى بجوار اليمنى مع فـــرد الركبتين تماما والرأس لأسفل مع لمس الجبهة والأنف والركبتان والمقعدة لأعلى (١ــ٤) .

الموضوع	النشـــاط
	الوضـــع العـــاشر :
الوضع الابتدائى	(نهاية الوضع السابق) .
الحركة والتنفس	الرجوع للوضع الأول مـــع تأدية الشـــهيق (٥ ــ ٨) وبهذا نكون قد أتممنا الأوضـــاع العشرة كتمرين واحد . يكرر التمرين عـــدة مـــرات .
	الاســـــترخاء :
الوضع الابتدائى	(الرقود ــ العينان مغلقتان) .
الحـــركة	تأدية استرخاء لجميع عضلات الجسم ابتداء من أصابع القـــدمين الى الرأس والاحتفاظ بهذا الوضع مدة دقيقتين .

مرافق (٤) الوحدة التعليمية الثالثة للاسبوع الرابع والخامس الزمن ٦٠ ق

جـدول (٤)

الموضوع	النشـــاط
أولا :	**التدريب على النفس الكامل(١) :** (شهيق ــ حبس النفس ــ زفير) ايقـاع منظم لمدة ١٥ ق .
ثانيـا :	بعض تمرينات خاصة بالتنفس :
الوضع الابتدائى الحركة والتنفس	التمـرين الأول : (الانبطــاح) التنفس ببطء من الأنف مع الضـغط بالكفين على الأرض برفع الجذع فى وضع الانبطاح المائل (١ ــ ٤) حبس النفس (٥ ــ ٨) . طرد الزفير من الفم مـع الرجوع للوضـع الابتدائى (٩ ــ ١٢) يكرر (١ ــ ١٢) .
الوضع الابتدائى الحركة والتنفس	التمـرين الثـانى : (الجلوس الطويل ــ الذراعان أماما) . شهيق عميق ببطء من الأنف مع التـدرج فى وضع القرمة (١ ــ ٤) . ثنى الركبتين مع اطلاق الزفير ببطء من الفم (٥ ــ ٨) . يكرر أخذ الشهيق والجسم فى وضع ثنى الركبتين (٩ ــ ١٢) الرجوع للوضع الابتدائى مع اطلاق الزفير (١٣ ــ ١٦) . يكرر (١ ــ ١٦) .
ثالثـا :	الأوضاع العشرة للتنفس : التدريب على الأوضاع العشرة السابقة والتى تتمثل فى تمرين واحد عدة مرات من ٢٥ : ٥٠ تمرين (حسب الامكانات) .
رابعـا :	**الاسـترخاء(٢) :** يكرر تمرين الاسترخاء السابق المـؤدى فى الوحدة التعليمية الثانية .

ملاحظـات :

(١) يراعى عدم التشنج اثناء تأدية النفس الكامل .

(٢) يراعى استرخاء جميع اجزاء الجسم .

الحاجة إلى سياسة عامة لصحة البيئة المصرية
دراسة تحليلية

للدكتورة عائدة عبد العظيم البنـا

مدرسة بقسم المواد الصحية بكلية التربيـة
الرياضية ـ جامعة حلوان

ان مصر ـ وطننا الحبيب ـ تمر بمرحلة تطور اقتصادى كبير يهـدف الى رفع المستوى الاقتصـادى للشعب المصرى للاسهام فى بنـاء حضارة مصرية حديثة . واذا كان العـائد الاقتصادى للفرد من الأهداف الأساسية لهذا التطور فانه يجب الا يغيب عن الأذهان أن صـحة الفرد هى الأساس لنجاح تقدم الشعوب . فالانسان هو الهدف والوسيلة . ان مصر لا تنقصها الكفايات العلمية التى تستطيع بأمانة أن تساهم فى تطور الاقتصاد المصرى دون الاضرار بصحة المواطنين . فلقـد خلق الله الكون ليسعد الانسـان بالحياة فيه وليستثمره وليس ليستغله ويحوله الى مصدر خطر عليه .

تستهدف هذه الدراسة تحليل الحاجة الى سياسة مخططة عامة للبيئة المصرية . فالبيئة المصرية كانت ـ ولاتزال ـ حقلا لتجارب المشاريع البيئية التى اتسمت بقصور فى دراستها قبل وضعهـا محل التنفيـذ . ومع تغير المجتمـع المصرى من مجتمع زراعى الى مجتمع صـناعى تعرضت البيئـة الفسيولوجية المصرية للمشكلات التى أثرت على مسـتوى صحة البيئـة المصرية . سوف تتناول الباحثة هذه الدراسات بمناقشة النقاط التالية :

١ ـ خطة عامة لاستثمار مصـادر الغذاء والاستعمال الصـحيح والأمثل للأراضى .

٢ — التحكم فى مصادر تلوث الهواء والماء والتربة .

٣ — الحاجة الى تنظيم معدل النمو السكانى .

٤ — التربية والتوعية فى مجال صحة البيئة كعلاج لمشكلات البيئة المصرية .

وتعتمد صحة البيئة على التفاعل بين المصادر الطبيعية فى البيئة ، سلوك واتجاهات الأفراد فى هذه البيئة ، ومدى فاعلية السياسة البيئية الموضوعة . ويجب أن يكون المحور والهدف هو صحة الانسان وصالحه ونتاج نشاطه فى البيئة .

استثمار مصادر الغذاء المتاحة والاستعمال الصحيح والأمثل للأراضى :

اننا فى مسيس الحاجة الى تخطيط سياسة متكاملة لاستثمار مصادر الغذاء المتاحة فمصر تمر بمرحلة انتقالية من المعاناة الى الرخاء ، ومن الارتجال الى التريث والتفكير فيما هو قائم وما يجب أن يكون . ولضمان الوصول الى الرخاء يجب أن تكون هناك سياسة متكاملة وعلى مراحل يحسها الشعب ليستعيد ثقته بنفسه .

ان تعبير استثمار يجب أن يكون هو الهدف والسياسة التى تشكل سلوك الدولة والأفراد والبعد عن اصطلاح استغلال شكلا ومضمونا . والأرض هى مورد لمصادر الغذاء والحفاظ على ما تنبت الأرض تكليف من الله ولذا يجب على الانسان المحافظة عليها والاستمتاع بها وليس بتبديدها أو الحاق الضرر بها . فالأرض هى أثمن المصادر الطبيعية قاطبة (غابات — مزارع — محيطات — بحار — بحيرات — أنهار — جبال — باطن الأرض) وهذه المصادر الطبيعية هى دعائم الحياة للانسان . واذا ما أصبح الانسان والبيئة وحدة واحدة وحدث التفاعل الحركى بينهما فانه يتعين اجراء المزيد من الدراسات حول نشاط الانسان المرتبطة ببيئته وبقوانين الطبيعة (٤) .

لقد كان المصرى الأول فى عهد الفراعنة مخططا ومنفذا لسياسة عامة تستهدف استفادته وحسن استثماره لمصادر الغذاء وحسن استعماله للأرض . فالأراضى الزراعية كانت للزراعة والصحارى كانت للمعابد والمساكن وتشهد على ذلك اثارهم والنقوش التى تشيع على جدران

معابدهم . أما المصرى فى العهــد الحديث وفى القــرن العشرين على وجه التحديد ، بدأ فى تحويل الأراضى الزراعيــة الى مبان سكنية متجنيــا بذلك على مصادر الغذاء . وكان لزاما عليه البحث عن مصادر أخرى لغذائه فلجأ الى استصلاح الأراضى الصحراوية فى الوقت نفسه شهدت فيه احصائيات تعداد السكان تزايدا مطردا بالاضــافة الى انخفاض كفــاءة التربة نتيجة السلبيات التى نتجت عند بناء السد العالى .

لذا وجب أن تكون هناك خطة عامة تضعها الدولة وتكون ملزمة لجميع الهيئات . هذه الخطة تستهدف استثمار مصادر الغذاء والاستعمال الصحيح والأمثل للأراضى يراعى أن تكفل هذه الخطة النقاط التالية :

— أن يكون التخطيط لمصادر الغذاء على أساس خطة طويلة الأجل وليس مجرد خطط سنوية تخضع لمبدأ « من اليد الى الفم » .

— عدم التعدى على الأراضى الزراعية وتحويلها الى أراض للبنــاء وأن يخضع هذا الفعل لأحكام تجريف الأراضى الزراعية نفسها .

— رفع الكفاءة الانتاجية الزراعية فى كل من القطاع الخاص والعــام على المستويين الأفقى والرأسى وتطبيق الأبحــاث العلمية التى تحقق رفع الكفاءة الانتاجية على المستوى العــام أى توصيل الخبرات العلميــة للمجــال التطبيقى وذلك باشتراك العلمــاء الزراعيين على مســتوى الجامعات الاقليمية عمليا فى رفع مستوى الانتاج الزراعى وتطويره .

— عدم السماح للخبرات الزراعية بالهجرة من الوطن مع اعطائهم الفرص والتسهيلات للعمل فى مجال الانتــاج الزراعى سواء بتحسين انتــاج الأراضى الزراعية أم باستصلاح الأراضى الصحراوية .

— عدم السماح للعمــالة الزراعية بالهجرة الداخليــة أو الخارجية حتى لا تترك الزراعة دون العمالة المنتجة . فكثير من قرانا لم يعد بها سوى رجال تخطوا الستين من عمرهم والنسـاء والأطفال .

— ترشيد المستهلك .

— الاسراع فى تنفيذ المشاريع اللازمة لازالة الآثار الجانبية للسد العــالى أو التخفيف منها بغرض خفض نسبة الضرر أو بزيادة نسبة الاستفادة منه .

— اقامة المدن السكنية على أراضى صحراوية مع مراعاة مطابقة احتياجات الأفراد والتطور الاجتماعى القائم والمتوقع بحيث تكون هذه المدن مراكز جذب للمواطنين .

— الاستفادة من الثروة السمكية وحسن استثمار المصادر المائية الطبيعية لضمان استمرار هذه الموارد للأجيال المتعاقبة .

ان الأرض هى الأم التى تعطى الغذاء والكساء فلنكن ابنـــاء بررة فلا نفسد فيها .

التحكم فى مصادر تلوث الهواء والماء والتربة :

ان التلوث بأية صورة من صوره يؤثر فى صحة الانسان بصفة كلية . ان أغلب مشكلات التلوث التى يعانى منها الانسان هى من صنع يده . لقد صاحب تطور الانسان منذ بدء التاريخ — من صياد وجامع ثمار الى ما هو عليه حاليا — تطورا فى احتياجاته من احتياجات بدائيـــة الغـــذاء والمأوى والملبس الى احتياجات وكماليات للرفاهيـــة . وكانت مشـــكلات الانسان الصحية فى مجتمع الصـــيد تكمن فى الأخطـــار الكامنة فى الطبيعة والأمراض الناتجة عن الأجســـام الدقيقة (الأمراض المعـــدية والطفيلية) ومع تطور المجتمع الى مجتمع الزراعة ثم الى الصناعة ، بدأ الانسان فى المعـــاناة من تلوث البيئة .

ان تاريخ الدول التى بدأت فيها الصناعة منذ فترة طويلة أو استعملت الفحم فى استخراج الطاقة للمصانع وللحياة العـــامة — عانت من مشكلات تلوث الهواء . وباستعراض تاريخ الصناعة فى مصر نجد أن أولى الصناعات التى بدأت فى مصر كـــانت صـــناعة القطن . وقوانين العمل فى مصر حالت بالاحتياطات الواجب توافرها للعمال فى مواقع العمل والالتزامات التى يتعين على أصحاب العمل الوفاء بها لرعاية صحة العاملين فى هذه الصناعات .

ان طموح البشر لحيـــاة افضل لا يتوقف ، ويدفع الانســـان الثمن فى النهاية . فالمدنية تعنى المزيد من الرفاهية التى غالبا ما تكون مصحوبة بآثار ضـــارة على مستوى صـــحة البيئـــة . فاستخدام الســـيارة يعنى زيادة الضوضاء ، وتلوث الهواء . والمعيشة فى مسكن تمـــلأه الأجهزة الكهربية

يستلزم مزيدا من الانتاج ومزيدا من الطـــاقة الكهربية بالوسائل المختلفة . فارتفاع المستوى الاقتصادى للأفراد تقابله زيادة فى الاستهلاك يقابلها كفاية الانتاج وزيادةمخلفات المشروعات الانتاجية هذه المخلفات فى شكلها العابرى أو السائل أو الصلب أو الاشعاعى يؤثر على البيئة ويدفع الانســـان ثمن الرفاهية . فاذا قل هذا الثمن تزداد قيمة الفائدة .

ان العلاقة المتوازية بين الانسان والبيئة من أصعب المهام فى التوفيق وقد عبر بينـــارد عن ذلك بقوله : « ان صحة البيئة تعتمـــد على تفـــاعل المتغيرات المتعددة والتى يمكن فهمها كوحدة نظـــام متكاملة وليست كأقسام منفصلة ، على اساس هـــذا المفهوم يجب أن تكون استراتيجية أبحـــاث البيئة » .

لقد كان اهتمام الدول المتقدمة بحماية المصالح الاجتماعية والاقتصادية للمجتمع اكبر من اهتمامها بمصالح الأفراد مما أدى الى مشكلات بيئية كثيرة منها استخدام الأنهار والبحيرات والمحيطات فى التخلص من مخلفات المصانع وما ترتب عليه من مشكلات صحية كثيرة . لذا وجب الاستفادة من خبرات الدول التى اقامت مشروعات فى البيئة اثرت على كفاءة الهواء أو المـــاء أو التربة فيها بأن نبدأ مشروعاتنا البيئية من حيث انتهى الآخرون . لذا يجب أن نراعى عند اتخاذ القرار فى انتاج مشروعات البيئة أن :

— نحرص على تقليل نسبة التلوث الى أقل درجة ممكنة .

— الزام القائمين على المشاريع بالتخلص من المخلفات بطرق آمنة .

— نعيد دورة استخدام العناصر الطبيعية .

— تزداد كفاءة واستمرارية الانتفاع بالمواد المنتجة .

ان سياسة صحة البيئة يجب أن تقوم على الحفاظ على مستوى جودة البيئة وتحسينها لحمـــاية صحة الانســـان وسلامته . وأن تكون مبنية على أساس الحفاظ على كفاءة الهواء والماء والتربة لمنع الضرر الذى يمكن أن يلحق بالنبات والحيوان والممتلكات مما يدعم راحة الانسان وصالحه وتنمى المجتمع اقتصاديا واجتماعيا .

الحاجة الى تنظيم معدل النمو السكانى :

١ — يؤثر حجم تعداد السكان تأثيرا مباشرا على التنظيمات والمشروعات الاجتماعية . ومن الحكم عند مناقشة حجم تعداد السكان أن نضع فى اعتبارنا صورة للمجتمع الذى نهدف للوصول اليه . ان تنظيم معدل نمو السكان ضرورة اجتماعية للمجتمعات النامية . لذا كان من الضرورة وضع سياسة تحقق للمجتمع المصرى الوصول الى تنظيم معدل النمو السكانى . وهذا لا يتحقق الا بتنظيم الاسرة على المستوى القومى .

من الملاحظ أنه كلما ارتفع المستوى الثقافى والاجتماعى للأسرة كلما التزم الزوجان بتنظيم عدد الأطفال ، فالأطفال مسئولية مادية ومعنوية فى مفهوم الزوجين المثقفين . بينما يعتبر الأطفال مصدرا للدخل فى الأسر ذات المستوى الثقافى والاجتماعى والاقتصادى المتواضعة . وهذه الأسر تمثل الغالبية من الشعب المصرى . لذا كان لزاما على الدولة أن ترفع مستوى الثقافة للطبقات الاجتماعية المتواضعة .

ان تنظيم الأسرة يحتاج الى فترة زمنية طويلة وتغيرات غير عادية فى مواقف ووجهات نظر الأفراد . انها ليست مجرد تغيرات فى السلوك ولكنها تغيرات فى المفاهيم والتقاليد ويعتبر تغيير وجهات نظر الأفراد تجاه تنظيم الأسرة وحجمها من أهم التحديات التى تواجه مجتمعنا المصرى .

ان تنظيم الأسرة ليس مجرد حاجة اجتماعية ولكنها حاجة اقتصادية وصحية ، حيث تشارك المرأة فى أعباء الحياة الاجتماعية والاقتصادية فى ظل ظروف اجتماعية صعبة حيث لا تكفى الخدمات التى تقدم للمرأة فى مساعدتها فى تحمل الأعباء والمسئوليات الملقاة على عاتقها . هذه المسئوليات كفيلة بأن تؤثر على صحتها من الناحية الفسيولوجية والنفسية والعقلية والاجتماعية . لذا تلجأ المرأة العاملة الى تنظيم الأسرة . حقيقة ان المرأة فى الريف تشارك الرجل فى أعمال الزراعة والانتاج الزراعى الا ان مستوى الوعى الثقافى واختلاف المستوى الفكرى وحاجة الأسرة الريفية الى الأطفال كأيدى عاملة ، تجعل كثرة الانجاب ضرورة اقتصادية للأسرة .

ولتحقيق المستوى المطلوب لمعدل نمو السكان تقترح الباحثة أن تستهدف خطة تنظيم معدل النمو السكانى الآتى :

— نشر الوعى بتنظيم الأسرة بين الأسر الريفية والعمال .

— تغيير أسلوب الزراعة والأعمال الزراعية الى الميكنة الزراعية .

— استناد حملات التوعية بتنظيم الأسرة على مفاهيم علمية لا تتعارض والدين . فبينما تشجع الأديان السماوية الانسان على الزواج والانجاب فليس هناك تحريم صريح لتنظيم النسل فقد كان المسلمون الأوائل يمارسون العزل ولم يمنعهم الرسول صلى الله عليه وسلم . فالانجاب فى الأديان السماوية لم يحدد بعدد الأطفال . لذا فانه من حق الزوج والزوجة اختيار العدد الأمثل .

— نشر الثقافة العامة بين جماهير الشعب بوسائل الاعلام المختلفة .

— توفير مجالات الترويح الجماعى على مستوى الفرد والأحياء .

وهنا يجب الا نغفل دور تنظيمات الحكم المحلى فى تحقيق هذه الأهداف بما لها من قدرة على الانتشار فى كافة القطاعات .

التربية والتوعية فى مجال صحة البيئة كعلاج لمشاكل البيئة المصرية :

يجب أن تبدأ التربية البيئية من المرحلة الابتدائية وذلك بربط المعلومات العلمية والدينية بصحة البيئة . ان القوانين الطبيعية التى تحكم حياتنا اليومية يجب أن تدرس كجزء من احتياجاتنا البيولوجية . ولتحقيق حياة افضل لشعبنا يعنى الحق فى تغطية احتياجاته الفسيولوجية والاقتصادية والاجتماعية ولن ياتى ذلك الا بالتربية . فالتربية مجموعة استجابات تؤدى الى التطور وبوساطتها يتم اعداد الفرد عن طريق تنمية تفاعلاته وفاعليته فى البيئة التى يعيش فيها . ويكون ذلك عن طريق تعريفه بهذه البيئة تعريفا يعطيه نوعا من الخبرة العقلية التى تؤدى الى تغيير السلوك والمواقف . طالما أن صحة البيئة تعتمد على المصادر الطبيعية وتفاعل المقيمين فيها وسلوكهم . فان التربية لتغيير سلوك الأفراد لصالح وصحة البيئة هو الحل والعلاج الأمثل .

ان تغيير مفاهيم المواطنين هو الخطوة الأولى لتقبلهم لتغيير ما اعتادوا عليه من سلوك ولن نفيد فى محاولات التطور ما لم يكن للأفراد المستفيدين من

الرغبة والدافع لاحداث التغيير . فالدوافع تحدد السلوك ، وبتكرار السلوك تتكون العادات .

ان معظم مشكلاتنا البيئية فى مصر هى نتاج سلوك الأفراد غير الصحى كالبلهارسيا وتلوث المياه والتربة . وهناك فجوة سحيقة بين سلوك الأفراد وعقيدتهم . فبينما يحث الاسلام المسلمين على أن تكون علاقة الانسان بالكون والبيئة علاقة المستثمر المحافظ على الأمانة نجد سلوك الأفراد مخالفا لما يجب أن يكون .

ان الشعوب الاسلامية تملك من أصول التربية وفلسفتها ما تجعلها فريدة فى كثير من دول العالم . فالدين الاسلامى حافل بالتعاليم الاسلامية التى لو صنفت لأخرجت مناهج صحية بفروعها المختلفة والتى تحظى بها صحة البيئة . فالسلوك الصحى جزء من حياة المسلم وسلوكياته وليس مجرد منهج دينى يدرس فى المدارس . ولا نغفل هنا أن التعليم الدينى هو الأساس الأكثر تطبيقا فى المجتمعات الريفية والتى تنفرد بنسبة عالية من المشكلات البيئية . ان تحفيظ القرآن فى ريفنا المصرى فى سن الطفولة يجب أن يستفاد منه فى حث الأطفال على السلوك الصحى ، فالدين منزل لصالح الانسان وليكون منهجا والقرآن والسنة بما تحتويانه من معلومات صحية يحفظها الأطفال دون القاء الضوء على مفهومها الصحى لتسير العملية التربوية فى مسارها الصحيح . لذا فان ربط الدين بالسلوك المبنى على المفهوم العلمى ضرورة لفهم المغزى الدينى . ولا شك أن من الميسور بناء معلومة جديدة على معلومة سابقة .

نحن فى حاجة الى تطبيق الأساليب التربوية فى مشروعات البيئة كوقاية وتنمية . فتكنولوجيا التعليم حافلة بالأساليب المعنية لتوصيل المعلومات العلمية لجميع مستويات الشعب (على المستوى الريفى والصناعى والحضرى وللمدارس والجامعات) وتطبيق هذه الأساليب مضمون النتائج .

طالما اننا مؤمنون بأن الكون ملك لله عز وجل وأنه قد خلق من أجل صالح الانسان فعلى الانسان أن يحسن استخدام نعمة الله التى أنعم بها عليه . فبين مالك الشىء ومستخدمه التزامات من قبل المستخدم وهى ضرورة

حسن الانتفاع وعدم الاسراف فيما منحه الله اياه . وأن يبقى على هذه النعم للأجيال المتعاقبة .

والاستفادة من هذه النعم يعنى حسن استخدام الأرض بزراعتها لاطعام الانسان والحيوان وسائر المخلوقات . والاستمتاع بالأنهار والمحيطات والبحار وبما يستخرج منها . والاستمتاع بالجمال الحسى لكل ما هو فى البيئة . والتخلص من التلوث فى كل صوره وتقليل وتقليل المخاطر التى قد تنجم عند ممارسة الانسان لنشاطاته خلال نموه وتطوره .

التوصيات :

١ — انشاء مجلس أعلى لشئون صحة البيئة — كأحد المجالس العلمية المتخصصة يضم الأطباء والمهندسين والجيولوجيين والمتخصصين فى الصحة العامة والتربية الصحية والعلميين والقانونيين والاقتصاديين والاجتماعيين .

ويكون هذا المجلس مسئولا مسئولية كاملة عن دراسة جميع المشروعات المتعلقة بالبيئة واجازتها أو رفضها . وفى وضع كافة الضمانات اللازمة لحماية البيئة .

وعند عرض أى مشروع على المجالس النيابية — العامة أو المحلية — يكون لرأى المجلس اعتباره كاملا كجهة علمية متخصصة .

٢ — أن يشمل مشروع البيئة الخطط والبيانات الكاملة لمراحل التنفيذ والمتابعة والتقييم ضمن الاطار العام للمشروع .

٣ — أن تكون مشروعات البيئة قصيرة وطويلة الأجل على أساس توقعات نسبة زيادة السكان والاحتياجات الاستهلاكية .

٤ — أن تكون التربية هى الوسيلة لضمان سلوك الأفراد الصحى تجاه البيئة .

تقويم بعض المهارات في تدريس الجغرافيا

بالصف الأول من المرحلة الاعدادية

الأستاذ عبد العظيم السيد عيسى

كلية التربية — جامعة الزقازيق

مقـــــدمة :

تعتبر المهارات احـــدى جوانب التعلم الأساسية فى تدريس المـــواد الدراسية بعامة ، والجغرافيا المدرسية بخاصة ، وترجع اهمية المهارات فى تدريس الجغرافيا الى انها تكسب التلميذ القـــدرة على أداء بعض الأعمال المتصلة بهذه المادة فى سهولة ميسر ، وترفع من مستوى اتقانه لهذا الأداء ، وتســـاعده فى الاقتصاد فى الوقت والجهـــد ، وتجعله قادرا على مســـايرة التطورات العلمية والتكنولوجية ، كمـــا تساعده فى توسيع نطـــاق علاقاته بالآخرين .

ويهدف تدريس الجغرافيا الى اكساب التلاميذ مهارات متنوعة منها : تحليل المشكلات وايجاد الحلول لها ، وقراءة وفهم وتحليل وتفسير ورسم الخرائط والصور والرسوم البيانية والجداول الاحصائية ، وعمل النماذج والخرائط وجمع الصور والعينات ، واكتساب مهـــارات التفكير النـــاقد والتفكير الابتكارى والتفكير العلائقى .

واستخدام الأطالس والكرات الأرضية وتطبيق المفاهيم الجغرافية . ويتعرف على مصـــادر جمع المعلومات الجغرافيـــة وتنظيمها وتقويمهـــا ، واستخدام الدراسة الميدانية .

وعلى الرغم من اهتمام تدريس الجغرافيا باكساب التلاميذ المهارات الجغرافية المتنوعة ، الا أن بعض الدراسات والبحوث أظهرت انخفاض مستوى تمكن كل من المعلم والتلاميذ من المهارات الضرورية لتدريس الجغرافيا ، مما دفع الباحث للقيام بهذه الدراسة ، بغرض التعرف على مدى ممارسة معلم الجغرافيا للمهارات الجغرافية المتضمنة فى مقرر الجغرافيا بالصف الأول من المرحلة الاعدادية ، والكشف عن العوامل التى يحتمل أن تؤثر على ممارسة تلك المهارات ، ثم قياس مدى تعلم التلاميذ لبعض هذه المهارات ، ومن هنا نبعت مشكلة البحث .

وقد اشتمل تقرير هذا البحث على ثمانية فصول :

تناول الفصل الأول : مشكلة البحث ماهيتها وأهميتها ، حدودها ومنهجها وخطة بحثها .

مشكلة البحث :

وقد تمت صياغة مشكلة البحث فى التساؤلات الآتية :

أولا : ما المهارات الواجب توافرها لدى كل من المعلم والتلاميذ ، فى الصف الأول من المرحلة الاعدادية لتحقيق أهداف تدريس الجغرافيا ؟.

ثانيا : ما مدى توافر تلك المهارات فى مقرر الجغرافيا فى هذا الصف ، وما مدى ممارسة المعلم لها ، وما العوامل التى يحتمل أن يكون لها تأثير فى ممارستها ؟.

ثالثا : كيف يمكن تنمية بعض تلك المهارات عند مستوى تلاميذ الصف الأول من المرحلة الاعدادية ؟.

اهميـة البحث :

ترجع أهمية هذا البحث الى ما يلى :

أولا : تحديد المهارات الجغرافية الواجب توافرها فى تدريس الجغرافيا بالمرحلة الاعدادية ، الأمر الذى سيساعد فى التعرف على ما يتوافر منها فى الكتب المدرسية للجغرافيا .

ثانيا : معرفة مدى توافر تلك المهـــارات فى مقرر الجغرافيـــا بالصف الاول من المرحلة الاعدادية ، الأمر الذى يبين ما قد يوجد من نواحى نقص يجب تلافيها ، فى محاولات تطوير منهج الجغرافيا فى هذا الصف وغيره من الصفوف الدراسية .

ثالثا : معرفة آراء عينة من المعلمين فى مستويات ممارسة هذه المهارات فى اثناء عملية التدريس ، والتعرف على آرائهم فى العوامل المسئولة عما قد يوجد من نواحى قصور، الأمر الذى ينطوى على اهمية بالغة ، اذ سيرجع الى المعنيين بعملية تنفيذ المنهج فى اصدار مثل هذا القرار .

رابعا : تقديم نموذج لكيفيـــة التخطيط والعمل فى سبيل تنميـــة بعض هذه المهارات فى أثناء تدريس وحدة فى الجغرافيا ، لدى تلاميذ الصف الأول الاعدادى ، الأمر الذى يمكن الافادة منه فى عمل وحدات دراسية اخـــرى مشابهة .

حـــدود البحث :

التزم الباحث بالحدود الآتية :

اولا : تحديد المهارات الجغرافية الواجب توافرها فى مقرر الجغرافيا بالصف الأول من المرحلة الاعدادية .

ثانيا : يقتصر فى التعـــرف على مدى ممارسة المهـــارات الجغرافيـــة المتضمنة فى هذا المقرر على عينة من المعلمين .

ثالثا : يقتصر فى تنمية المهارات الجغرافية على بعضها ، والتى يبدو ضعف مستوى التلاميذ فيها ، وتم ذلك عن طريق بناء وحدة دراسية اعدت لهذا الغرض .

رابعا : يقتصر فى تجربة البحث على مجموعتين من تلاميذ الصف الأول الاعدادى ، الأولى تجريبية والثانية ضابطة .

اما الفصل الثانى : فقد تناول فيه الباحث البحوث والدراسات المسبقة العربية والأجنبية فى مجـــال المهارات الجغرافية ، وقـــد تم تقسيم هـــذه الدراسات الى عدة محاور رئيسية هى :

أولا : بحوث تم فيها تحديد المهارات الجغرافية تحديدا نظريا .

ثانيا : بحوث تم فيها اعداد وحدات دراسية لتعلم المهارات الجغرافية.

ثالثا : بحوث تم فيهـــا استخدام بعض طـــرق التدريس والوســـائل التعليمية فى تعلم المهارات الجغرافية .

رابعا : بحوث تم فيها تقويم بعض المهارات الجغرافية .

وقد توصل الباحث الى ست وخمسين دراسة منها خمس دراسات عربية واحدى وخمســين دراسة أجنبية ، وبعد عرض هذه البحوث حـــدد الباحث بعض الفوائد التى جنتها الدراسة الحالية من هذه البحوث ، ومن خلال ذلك تم التوصل الى مجموعة من الفروض التى خضعت للتجريب وهى:

الفرض الأول : توجد مهارات متنوعة ترتبط بتدريس مقرر الجغرافيا بالصف الأول الاعـــدادى ، الا أن معلم الجغرافيا القـــائم بالتدريس يهمل ممارسة هذه المهارات .

الفرض الثانى : يوجد فرق ذا دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ، بالنسبة لمهـــارة تطبيق المفاهيم الجغرافية ، وهـــذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية .

الفرض الثالث : يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ، بالنسبة لمهارات قراءة الخريطة المتضمنة فى الوحدة الدراسية ، وهذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية .

الفرض الرابع : يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ، بالنسبة لمهارات الرسوم البيانية المتضمنة فى الوحدة الدراسية ، وهذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية .

الفرض الخامس : يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين مجموعتى البحث بالنسبة للتحصيل الدراسى فى موضوعات الوحدة الدراسية ، وهذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية .

الفرض السادس : يوجد ارتباط موجب بين نتائج الاختبار التحصيلى

من ناحية ، ونتائج اختبارات تطبيق المفاهيم ، ومهارات قراءة الخريطة ، ومهارات الرسوم البيانية من ناحية ثانية .

وفى الفصل الثالث : تناول الباحث طبيعة علم الجغرافيا ومهـــارات تعلمها كمادة دراسية ، كمـــا تناول مبررات الاهتمام بالمهـــارات الجغرافية وأهميتها ، وأساليب تعلمها سواء داخل الفصل أم خارجه . ومن خـــلال الدراسة النظرية لطبيعة الجغرافيا كعلم وكمادة دراسية ، تم التوصل الى بعض المهارات الجغرافية الواجب توافرها فى تدريس الجغرافيا ، وقد أفاد الباحث من ذلك فى اعـــداد قائمة لتصنيف هـــذه المهارات بالصف الأول من المرحلة الاعدادية .

أما الفصل الرابع : فقد تناول تصنيف المهارات الجغرافية ، وقد تم التوصل الى هذه المهارات من خلال عدة مصادر منها البحوث والدراسات السابقة التى تم عرضها فى الفصل الثانى ، والكتب والمراجع التى تختص بعلم الجغرافيـــا وتدريسها وتدريس المواد الاجتمـــاعية ، وتحليـــل الكتب المدرسية فى الجغرافيا فى مراحل التعليم العام ، وتحليل النشرات والتوجيهات الخاصة بتدريس الجغرافيا والتى تصدرها الهيئات المختصة .

ومن خلال كل هـــذه المصادر توصل الباحث الى قائمـــة بالمهـــارات الجغرافية بلغ عددها خمس وثمانين مهارة ، وتم تقسيم هذه المهارات الى مهارات خاصة بالخرائط ، ومهارات خاصة بالأطالس والكرات الأرضية ، ومهارات خاصة بالرسوم البيانية ، ومهـــارات خاصة بالدراسة الميدانية ، وتم عرض هذه القائمة على مجموعة من المحكمين فى مجال الجغرافيا وطرق تدريسها ، بغرض التأكد من سلامتها العلمية ومن سلامة التسلسل المنطقى المتبع فيها .

وبناء على ذلك أخذت القائمة صورتها النهـــائية ، واصبح لزاما على الباحث أن يتعرف على المهـــارات المتضمنة بالكتـــاب المدرسى فى الجغرافيا للصف الأول الاعدادى ، لموازنتها بمهـــارات القائمة ، وقد أسفرت هـــذه الخطوة عن وجود ثلاث وأربعين مهارة توجد بالكتاب المدرسى ، وتم عرض هذه المهارات على عينة من الموجهين المشتغلين بالميدان بلغ عددهم عشرين موجها ، وذلك بغرض التعـــرف على مدى ممارسة معلمى الجغرافيا لهـــذه

المهارات ، واسفرت هذه الخطوة عن حــذف عشرة مهــارات لا يمارسها المعلمون .

وتناول الفصل الخامس : بنــاء ادوات البحث وصــياغة الوحــدة الدراسية ، وتشمل هذه الأدوات استبيانا للمعلمين ، واختبارا فى المهارات الجغرافية للتلاميذ ، واختبارا فى التحصيل الدراسى . أما الاستبيان فالهدف منه هو « التعرف على آراء عينة من المعلمين القــائمين بتدريس الجغرافيا بالصف الأول الاعدادى ، فى مدى ممارسة المهارات الجغرافية المتضمنة فى الكتاب المدرسى ، كما يهدف الى التعرف على العوامل التى يحتمل أن يكون لها تأثير فى مدى ممارسة هذه المهارات » وقد تم التحقق من صدق الاستبيان عن طريق عرضه على مجموعة من المحكمين فى مجال الجغرافيا والمنــاهج وطرق التدريس ، وتلى ذلك تطبيقه على عينة من معلمى الجغرافيا بلغ العدد الكلى لهم ثلاثمائة معلم .

أما اختبار المهارات الجغرافية فيهدف الى قياس مستوى تلاميذ الصف الأول الاعدادى فى اكتساب ثلاث مهارات رئيسية بمكوناتها الفرعية وعددها اربع عشرة مهارة ، وجاء هذا الاختيار على أساس ضعف مستوى التلاميذ فى هذه المهارات باقرار المعلمين على ذلك كما يبدو من نتائج تطبيق الاستبيان ، وهذه المهارات الرئيسية هى : تطبيق المفاهيم الجغرافية فى مواقف جديدة ، ومهارات قراءة الخريطة ، ومهارات الرسوم البيانية ، وتم حساب صــدق هذا الاختبار وثباته بحيث يمكن الاطمئنان الى النتائج التى يزودنا بها .

أما الاختبار التحصيلى فيهدف الى قياس مدى تحصيل تلاميذ الصف الأول الاعدادى ، فى موضوعات وحدة أوليات فى الجغرافيا الطبيعية ، من اجل الموازنة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ، ومعرفة مدى التحسن فى التحصيل نتيجة تعلم المهارات ، حيث أن بعض البحوث اثبتت وجود علاقة بين التحصيل والمهارات الجغرافية .

وبعد اعداد الاختبارات والتأكد من صدقها وثباتها قام الباحث بصياغة الوحدة الدراسية ، وتكونت الصورة النهائية لهذه الوحدة من ستة دروس ، وروعى فى صياغتها أن يحتوى كل درس على المكونات الآتية :

أهـداف الدرس ــ الوسائل التعليميـة ــ خطة الدرس ــ تقويم الدرس .

أما الفصل السادس : فتناول التجربة أهدافها واجراءاتها ، وفى هذا الفصل تم تحـديد عينة المعلمين وعينة التلاميذ ، أما عينة المعلمين فقـد تم اختيارها من أربع محافظات هى : الشرقية والغربية وبورسعيد والوادى الجديد ، وبلغ عدد المعلمين ثلاثمائة معلم .

أما عينة التلاميذ فقد بلغ العـدد الكلى لهم مائتين تلميـذ وتلميذة تم تقسيمهم الى مجموعتين الأولى تجريبية والثانية ضابطة ، وتم تحقيق التكافؤ بين التلاميذ من حيث الجنس والعمـر والذكاء والخبرة السابقة والتجانس العلمى والقائم بالتدريس ومدة التدريس والمستوى الاقتصادى والاجتماعى .

وتلا ذلك التطبيق القبلى للاختبارات ، وبعدم قام الباحث بالتدريس للمجموعة التجريبيـة باستخدام الأطلس المدرسى وطريقـة التعلم بالكشف الموجه ، بينما درست المجموعة الضابطة باستخدام الطريقـة التقليدية ، وتلا ذلك التطبيق البعدى للاختبارات بعد مدة تدريس استمرت ثلاثة اشهر ونصف الشهر تقريبا بواقع حصتين دراسيتين فى الأسبوع ، بالرغم من أن خطة تدريس مقرر الجغرافيا فى الصف الأول الاعدادى ينص على تدريسها بواقع حصة دراسية واحدة . وبعـد ذلك قام الباحث بتصحيح الاختبارات وتفريغ البيانات بغرض التوصل الى النتائج .

وفى الفصل السابع : تم عرض نتائج البحث بالتفصيل ، وتم تفسير هذه النتائج فى ضوء الاطار النظرى للبحث والبحوث والدراسات السابقة ؛ مستخدما ذلك فى تفسير فروض البحث ، وبيان أوجه التشابه والاختلاف بين نتائج هـذه الدراسة والدراسات السابقة ، وفيما يلى ملخص لأهم هـذه النتائج :

أولا : توصل الباحث الى وجود مهارات متنوعة ترتبط بتدريس مقـرر الجغرافيا بالصف الأول الاعـدادى ، الا أن المعلم القـائم بالتدريس يهمل ممارسة بعض هذه المهارات .

ويمكن تحديد أسباب عدم الاتفاق على ممارسة هذه المهارات من وجهة نظر المعلمين فيما يلى :

عدم كفاية الوقت المخصص لتدريس مادة الجغرافيا ، وعدم وجود حجرة خاصة لحفظ الوسائل التعليمية التى تفيد فى تدريس مختلف الموضوعات الجغرافية وارتفاع متوسط كثافة التلاميذ فى الفصول الدراسية ، وعدم توافر الصور والرسوم والخرائط والكرات الأرضية والأطالس ، وعدم تدريب معلم الجغرافيا على أساليب تعلم المهارات الجغرافية خلال سنوات اعداده فى كليات التربية ، وصعوبة تنظيم الزيارات الميدانية للبيئة المحلية والبيئات الأخرى لعدم موافقة ادارة المدرسة فى معظم الأحيان .

ثانيا : وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بالنسبة للمهارات الجغرافية التى اقتصرت عليها الدراسة الحالية وهى مهارة تطبيق المفاهيم الجغرافية ، ومهارات قراءة الخريطة ومهارات الرسوم البيانية المتضمنة فى الوحدة الدراسية . ويتضح ذلك من ارتفاع متوسط درجات المجموعة التجريبية فى الاختبارات البعدية ، حيث بلغ متوسط درجات هذه المجموعة فى اختبار تطبيق المفاهيم ٢٠٫٠٥ ، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة ١٢٫٢٢ . أما متوسط درجات المجموعة التجريبية فى اختبار مهارات قراءة الخريطة فقد بلغ ٣١٫٩٤ ، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة ١٧٫٩٥ . وأخيرا بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية فى اختبار مهارات الرسوم البيانية ٢٥٫٨٤ ، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة ١٧٫٣٢ .

وترجع أسباب تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية فى اكتساب هذه المهارات الى استخدام الأطلس وأسلوب التعلم بالكشف عن تعلم هذه المهارات ، وبالرغم من ذلك توصل الباحث الى بعض صعوبات التعلم المرتبطة بهذه المهارات مثل عدم ادراك العلاقة بين الخريطة والطبيعة ، وصعوبة ترجمة رموز ومدلولات الألوان فى الخريطة الى مدلولاتها الصحيحة ، ووجود بعض المدركات والمفاهيم الخاطئة عن المساحات والمسافات ، ووجود خلط عند التلاميذ بين بعض أنواع الرسوم البيانية .

ثالثا : وجـــود فروق ذات دلالة احصائية بين المجمــوعة التجريبية والمجموعة الضابطة ، بالنسبة للتحصيل الدراسى فى موضوعات الوحــدة الدراسية لصالح المجموعة التجريبية ، ويتضح ذلك من ارتفـــاع متوســـط درجـــات المجموعة التجريبية حيث بلغ ٢٢ر٤٨ ، بينما بلغ فى المجمـــوعة الضابطة ١٤ر٤٠ .

رابعا : وجود ارتباط موجب بين نتائج الاختبار التحصيلى من ناحية ، ونتائج اختبار تطبيق المفاهيم ، واختبار مهارات قراءة الخريطة ، واختبار مهارات الرسوم البيانية من ناحية أخرى .

فكان الارتباط بين اختبار التحصيل واختبار المفـــاهيم ٧١ر تقريبا ، وكان الارتباط بين اختبار التحصيل واختبـــار مهارات قراءة الخريطة ٧٢ر تقريبا ، وبلغ الارتباط بين اختبار التحصيل واختبار مهارات الرسوم البيانية ٦٤ر تقريبا .

واخيرا تناول **الفصل الثامن :** خلاصة المشكلة وخطة بحثها ، وملخصا للنتائج التى تم التوصل اليها والتوصيات المتعلقة بها والمقترحات التى شعر الباحث بأنها تمثل مشكلات حيوية تحتاج الى جهود باحثين آخرين .

العلاقة بين التفوق والتربية العملية

ومستوى التحصيل فى كل من المواد التطبيقية والنظرية والتربوية وطرق التدريس لطالبات كلية التربية الرياضية بالقاهرة

للدكتورة نادية احمد متولى

أستاذ مساعد بكلية التربية الرياضية
بنات ـ جامعة حلوان

مشكلة البحث واهميته :

لا شك أن العلم هو المحور الأساسى الذى تقوم عليــه عملية تطوير التعليم لمواجهة التطورات السريعة فى مجتمعنا العربى ، وترى الباحثة أن القضية منــذ البداية هى أن تطوير التعليم ومستقبله فى البــلاد العربية بل مستقبل الأمم كلها رهن الارتقاء بمستوى المعلم والنهوض بمهنة التعليم .

ولكى نحقق ما نصبو اليه من ارتفاع بمستوى مهنة التعليم يجب أن نوجه اهتمامنا الى عملية اعداد وتكوين المعلم ليكون جديرا بالانتماء الى مهنة رفيعة قادرة على احداث التطوير المطلوب ، ومن هنا تتضح لنا مسئولية كليــات التربية الرياضية فيما يتعلق بتطــوير التعليم عن طريق الارتقاء بمســـتوى الاعداد لمهنـــة تدريس التربية الرياضية بالمدارس . فالحاجة الى مدرسين على مستوى عال من التدريب فى ميــدان التربيــة الرياضية حاجة واضحة وملموسة ، والاعداد المهنى هو أساس نجــاح أو فشل المدرس ويدل على تأهيله العلمى وايمانه بدوره القيــادى التربوى . وتعتبر التربيـــة العملية الاختيار الحقيقى لكفاءة الطالب الذى يعد نفسه لمهنة التدريس وعدم النجاح

فيها يدل على أن الطالب لا يستطيع أن يحمل أمانة مهنة التدريس وان علاقة التربية العمليـــة بالمواد الدراسية التى تدرس بالكليـــة شغلت تفكير بعض الباحثين حيث يتوقف على نتائجها تعديل أو اضـــافة بعض المواد الدراسية بكليات التربية الرياضية .

فقد حاولت نادية هاشم ايجاد العلاقة بين التقدير العام لمواد الدراسة والتقدير فى التدريب الميدانى ١٩٧٦ لكلية التربية الرياضية بنات . وكانت من ضمن نتائج البحث وجود عـــلاقة موجبة بين طرق التدريس والتـــدريب الميدانى بالصف الثالث والتى أسفرت عن تواجد ارتباط موجب ومعنوى عند مستوى دلالة ١٠ر حيث كانت قيمة (٣١ر٠) .

كمـــا قامت علية فرج بدراسة عن التربيـــة العمليـــة والتحصـــيل الأكاديمى ١٩٧٩ لطلاب كلية التربية وقد أوضحت النتائج أن الدرجات التى يحصل عليها الطالب بسخاء فى التربية العملية تفوق كثيرا مستوى تحصيله فى المواد الأكاديمية .

أما زينب عمر فقـــد قامت بدراسة تحليلية لمعـــرفة مدى تأثير مـــادة التدريس على التدريب الميدانى ١٩٨٠ لطالبات كلية التربية الرياضية وقـــد أظهرت نتائج الدراسة أن الارتباط ضعيف بين مادة طرق التدريس النظرى والتدريب الميدانى بالنسبة للعينة بالكلية حيث كانت قيمة ر (١٤ر٠) .

وتحاول الباحثة من خلال هذه الدراسة التعرف على مدى الارتبـــاط بين التحصيل فى مختلف المواد التى يحتويها المنهـــاج الدراسى للفرق الثلاث — بعـــد تصنيفها الى تحصيل تطبيقى ونظرى وتربوى وطـــرق تدريس — والتفوق فى التربية العملية لطالبات كلية التربية الرياضية بالقاهرة .

أهـــداف البحث :

— الكشف عن العلاقة بين درجات التربية العملية لطالبات الصف الثالث والتحصيل فى كل من المواد التطبيقية والنظرية والتربوية وطرق التدريس التى يشملها المنهاج فى الصفوف الدراسية الأول ، الثانى ، الثالث .

— التعرف على الفروق بين متوسطات درجات المواد التطبيقية والنظـرية والتربوية وطرق التدريس بين الطالبات ذوات المستوى العالىوالمستوى المنخفض فى مادة التربية العملية للصف الثالث .

الفــــروض :

١ — يوجد ارتباط موجب بين درجات التربية العملية لطالبات الصف الثالث والتحصيل فى بعض المـواد التطبيقية والنظـرية والتربوية وطـرق التدريس التى يشملها المنهـاج فى الصـفوف الدراسية الأول ، الثـانى ، الثالث .

٢ — توجد فروق معنوية فى درجات بعض المواد التطبيقية والنظـرية والتربوية وطرق التدريس بين الطالبات ذوات المستوى العالى والمستوى المنخفض فى التربية العملية للصف الثالث .

المفــاهيم الأساسية :

التحصـــيل Achievement

هو مقدار ما يكتسبه الطالب من معلومات وقـد يكون هـذا التحصيل مهاريا أو عمليا أو دراسيا والمعيار لاكتساب المعارف هو درجة الطـالب فى الاختبار (٧ — ٣١) . وتستخدم الباحثة فى هذه الدراسة معيارا خاصا بكل نوع من أنواع التحصيل المستخدمة على النحو التالى :

— **تحصيل المواد التطبيقية :** ويعبر عنهـا بالدرجات التى تحصل عليهـا الطالبة بعد انجازها لمجموعة المقررات الخاصة بهـذه المواد لكل صف دراسى على حدة وتتمثل فى مجموعة درجات أعمـال السنة واختبارى العملى والنظرى لكل مادة من هذه المواد التمرينـات — الجمبـاز — التعبير الحركى والايقاع — الالعاب — العاب الميدان والمضمار .

— **تحصيل المواد النظرية :** وتعبر عنها بالدرجات التى تحصل عليها بعد انجازها لمجموعة المقررات الخاصة بهذه المواد لكل صف دراسى على حدة وهى : مدخل وتاريخ التربية الرياضية — التشريح — علم الصحة — برامج التربية الرياضية — علم الحركة — التشريح — علم وظائف الأعضاء — اختبارات ومقاييس — اصابات وتتمثل فى مجموع درجـات أعمال السنة واختبار النظرى لنهاية العام .

- **تحصيل المواد التربوية :** ويعبر عنها بالدرجات التى تحصل عليها بعد انجازها لمجموعة المقررات الخاصة بهــذه المواد لكل صف دراسى على حدة وهى : علم النفس ـ التربية والتى تتمثل فى مجموع درجات أعمال السنة واختبار النظرى لنهـاية العام ـ قاصرة على الصفين الثـانى والثالث .

- **تحصيل مادة طرق التدريس والتدريب :** ويعبر عنهـا بالدرجـات التى تحصل عليها بعـد انجازها لمجموعة المقررات الخاصة بهذه المـادة فى الصفوف الدراسية المحددة ـ وتتمثل فى مجموع درجات أعمال السنة العملى والنظرى واختبار النظرى لنهاية العام ـ قاصرة على الصفين الثانى والثالث .

- **الطالبات ذوات المستوى العالى :** الطالبات الحاصلات على تقدير جيد جدا وممتـاز فى التربية العملية وتتراوح درجاتهن من ١٧٦ فمـا فوق (الدرجة العظمى ٢٠٠) .

- **الطالبات ذوات المستوى المنخفض :** الطالبات الحاصلات على تقـدير مقبـول فى التربية العمليـة وتتراوح درجاتهن من ١٠٠ الى ١٢٩ درجة (الدرجة العظمى ٢٠٠) .

اجـراءات البحث :

لتحقيق أهداف هذه الدراسة والتحقق من الفروق استخدمت الباحثة المنهج الوصفى Descriptive Method حيث انه انسب المناهج العمليـة لتحقيق أغراض هذه الدراسة كما استخدمت الباحثة طريقة تحليل الوثائق Content Analysis كأداة لجمع البيانات اللازمة للتحقق من صحة الفروض ، ولذلك فقـد استعانت الباحثـة بكشوف رصـد درجات التحصيل للأعوام الدراسية على التـوالى ١٩٨٠ ، ١٩٨١ ، ١٩٨٢ للصف الأول والثـانى والثالث .

عينـة البحث :

تتكون العينة من (١٠٠) طالبة من طالبات الصف الثالث بكلية التربية الرياضية بالقاهرة والمقيدات فى العام الجامعى ١٩٨٢ وتم اختيارهن بالطريقة العشوائية بعد استبعاد الفئات التالية :

١ ــ الطالبات الحاصلات على دبلوم شعبة تربية رياضية حيث يبدأ قيدهن بالصف الثانى بالكلية عــلاوة على أن لهن خبرات مسبقة فى التربية العملية .

٢ ــ الطالبات المشتركات فى الفرق الرياضية الحاصلات على بطولة الأندية أو بطولة الجمهورية وذلك من واقع سجلات قسم رعاية الشــباب بالكلية .

٣ ــ الطــالبات اللاتى رسبن بالصف الأول أو الثانى أو البــاقيات للاعادة بالصف الثالث لقضائهن أكثر من ثلاث سنوات دراسية بالكلية .

اجراءات جمع البيــانات :

تم تحديد البيانات المطلوبة كالآتى :

ــ مجموع درجات التربية العملية لكل طالبة وذلك لعينة البحث الكلية فى الصف الثالث (الدرجة العظمى ٢٠٠) .

ــ مجموع درجات كل من المــواد التطبيقية ، النظرية ، التربيــة وطرق التدريس لكل طالبة وذلك لعينة البحث بتتبعها فى كل من الصف الأول والثانى والثالث فى الأعوام الدراسية قيد الدراسة .

وقامت الباحثة بجمع البيانات السابقة من كشوف رصد الدرجات لكل طالبة فى السنوات الثــلاث اذ تعتبر هــذه الدراسة تتبعية بمعنى أن تتبع الباحثة تحصيل درجات الطالبات بعد تصنيف المواد الدراسية المختلفــة من سنة الى أخــرى وستعرض الباحثة المواد الدراسية الخــاصة بكل فرقة والنهاية العظمى لها موضحة كالتالى :

أولا ــ المواد الدراسية للصف الأول :

ــ **المواد التطبيقية :** وتشمل مجوعة التمرينــات والتى تضم التمرينــات والجمباز والتعبير الحركى والايقاع وتقــدر الدرجة العظمى ٣٥٠ درجة الألعاب ٢٠٠ درجة العاب الميدان والمضمار ١٥٠ درجة .

ــ **المواد النظــرية وتشمل :** مدخــل وتاريخ التربيــة الرياضية والدرجة العظمى ١٥٠ ــ التربية العمليــة الدرجة العظمى ١٠٠ ــ علم وظائف

الأعضاء والدرجة العظمى ١٠٠ ـ علم التشريح والدرجة العظمى ١٠٠ درجة ـ علم الصحة .

ثانيا ـ المواد الدراسية للصف الثانى :

المواد التطبيقية : وتشمل مجموعة التمرينات والتى تضم التمرينات والجمباز والتعبير الحركى وتقدر الدرجة العظمى ٣٠٠ درجة ـ الألعاب ٢٠٠ درجة ـ العاب الميدان والمضمار ١٥٠ درجة .

المواد النظرية : برامج تربية رياضية ١٠٠ درجة ـ علم حركة ١٠٠ درجة ـ تشريح ٥٠ درجة ـ علم وظائف الأعضاء ١٠٠ درجة .

المواد التربوية : علم نفس ١٠٠ درجة ـ تربية ١٠٠ درجة .

ثالثا ـ المواد الدراسية للصف الثالث :

المواد التطبيقية : مجموعة التمرينات والتى تضم التمرينات والجمباز والتعبير الحركى وتقدر الدرجة العظمى ٣٠٠ درجة ـ الألعاب ١٥٠ درجة ـ العاب الميدان والمضمار ١٥٠ درجة .

المواد النظرية : اختبارات ومقاييس ١٠٠ درجة ـ اصابات ١٠٠ درجة .

المواد التربوية : علم نفس ١٠٠ درجة ـ تربية ١٠٠ درجة .

طرق تدريس وتدريب : ١٥٠ درجة .

وقد استبعدت الباحثة مادتى السباحة والسلاح حيث أن هاتين المدتين لم تدرجا ضمن النشاطات التى تدرس فى المدارس أى فى (مراحل التعليم).

واستخدمت البيانات السابقة لايجاد معاملات الارتباط بين مستوى الطالبات فى مادة التربية العملية للصف الثالث والتحصيل فى كل من المواد التطبيقية والنظرية والتربوية وطرق التدريس التى يشملها المنهاج فى الصفوف الأول والثانى والثالث وذلك لعينة البحث الكلية لتحقيق الهدف الأول للبحث . ثم تم حصر الطالبات (من أفراد عينة البحث) الحاصلات على تقدير جيد جدا وممتاز فى التربية العملية وكان عددهن ٢٥ طالبة تتراوح درجاتهن بين ١٧٦ : ١٩٥ واعتبرت هذه المجموعة الطالبات ذوات المستوى العالى فى التربية العملية . كما تم حصر الطالبات (من أفراد عينة البحث) الحاصلات على تقدير مقبول فى التربية العملية وكان عددهن ٢٥ طالبة تتراوح درجاتهن بين ١٠٠ : ١٢٩ درجة واعتبرت هذه المجموعة الطالبات

ذوات المستوى المنخفض وذلك لاختيار معنوية الفروق بين المجموعتين فى كل من المواد التطبيقية والنظرية والتربوية وطرق التدريس التى يشملها المنهاج فى الصفوف الدراسية الأول والثانى والثالث وذلك لتحقيق الهدف الثانى للبحث .

المعالجة الاحصاية للبيانات : بعد تدوين البيانات وتصنيفها وجدولتها تمت معالجتها احصائياً واتخذت الباحثة مستوى الدلالة ٠٥ر مع الاشارة الى مستوى ١٠ر فى جميع البيانات .

نتائج البحث وتحليلها :

تم حساب المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى ومعاملات الارتباط للتربية العملية ولكل من مجموعات المواد قيد الدراسة على حدة وتظهر هذه البيانات فى الجدول (١) .

جدول (١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعامل الارتباط ودلالتها الاحصائية بين التربية العملية وكل من المواد التطبيقية والنظرية والتربوية وطرق التدريس للعينة الكلية (ن = ١٠٠ طالبة) للصفوف الدراسية الثلاثة

المواد	المتوسط	الانحراف المعيارى	معامل الارتباط
تربية عملية	١٦٠ر٦٧	١٨ر٧٨٧١	
أولى			
تطبيقية	٤٢٣ر٠٦٦	٦٣ر٥٦٠١	٣٥٦٩٥ر٠**
نظرية	٣١٨ر٠١	٢٧ر٧٦٨٤	٠٧٩٦٢ر٠
ثانية			
تطبيقية	٣٩٦ر٢٥	٤٣ر٢٧	٣٩٩١ر٠**
نظرية	٢٣٣ر٩٣	٢٩ر٧١٩	١١١٦٤ر٠
تربوية	١١٩ر٣٢	١٦ر٧٢	٣٠٠٤ر٠*
ثالثة			
طرق تدريس وتدريب	١١١ر٩١	١٦ر١٦	٢٠١١٨ر٠
تطبيقية	٣٧٢ر٧	٤٧ر٣٣	٣٤٧٥ر٠**
نظرية	١٤٠ر٥٣	٢٨ر٩٧	١٦٦٠ر٠
تربوية	١٤٤ر٧٢	١٧ر٤٥	١١٨٣ر٠
طرق تدريس وتدريب	١١١ر٧٥	١٤ر٤٦	١٢٤٧ر٠

** دال عند ٠١ر

* دال عند ٠٥ر

من الجدول السابق يتضح :

- وجود ارتباط دال احصائيا بين درجات التربية العمليـــة للصف الثالث ودرجات المواد التطبيقية المقـــررة فى كل من الصفرف الأول والثـــانى والثالث .
- وجود ارتباط دال احصائيا بين درجات التربية العملية للصف الثـــالث ودرجات المواد التربوية للصف الثانى .
- وجود ارتباط دال احصائيا بين درجات التربية العملية للصف الثـــالث ودرجات مادة طرق التدريس والتدريب للصف الثانى وهذا يحقق الفرض الأول جزئيا .

بينما وجد أن الارتباط غير دال احصائيا بين دجات التربية العملية للصف الثالث ودرجات المواد النظرية المقررة فى كل من الصفوف الأول والثانى والثالث .

- كذلك وجد ان الارتباط غير دال احصائيا بين درجات التربية العمليـــة للصف الثالث ودرجات المواد التربوية المقررة فى الصف الثالث .
- وايضا وجد أن الارتباط غير دال احصائيا بين درجات التربية العمليـــة للصف الثـــالث ودرجات طرق التدريس والتدريب المقـــررة فى الصفه الثالث .

جدول (٢) اختبار معنوية الفروق بين المتوسط الحسابى للطالبات ذوات المستوى العالى والطالبات ذوات المستوى المنخفض فى التربية العملية

المجموعة	المستوى العالى ن = ٢٥	المستوى المنخفض ن = ٢٥	ف	قيمة «ت»
المتوسط	١٨٨ر٢٤	١٢٥ر٩٢	٦٢ر٣٢	٢ر٢٤**
الانحراف المعيارى	٨ر٤	١١ر٦٦		
المـدى	١٧٦ — ١٩٥	١٠٠ — ١٢٩		

** دال عند ١٠ر

من الجدول (٢) يتضح أن هناك فرقا معنويا بين متوسط المجموعتين فى التربية العملية لصالح الطالبات ذوات المستوى العالى ، ولمعرفة ما اذا كانت هناك فروق فى تحصيل الطالبات فى كل من المواد التطبيقية والنظرية والتربوبة وطرق التدريس التى تسهم فى تفوقهن فى التربية العملية . قامت الباحثة باختيار معنوية الفروق (ت) فى هذه المواد السابقة بين الطالبات ذوات المستوى العالى والمستوى المنخفض فى التربية العملية .

جدول (٣) اختبـار معنـوية الفروق بين المتوسطات الحسابية فى المواد التطبيقية والنظرية والتربوية وطـرق التدريس والتدريب للطالبـات ذوات المستوى العـالى وذوات المستوى المنخفض فى التربية العملية للصف الثالث

الفرقة	المواد الدراسية	الطالبات ذوات المستوى العالى		الطالبات ذوات المستوى المنخفض		ف	ت	الدلالة
		م	ع	م	ع			
الأولى	التطبيقية	٤٧٦,٩٢	٤٩,٩٩	٤١٢,١٤	٦٠,٧٠٧	٦٤,٦٨	٤,١٢	دال
	النظرية	٣٢٧,٢٤	٢٢,٤٥	٣١٥,٣٦	٢٧,٤٩	١١,٨٨	١,٦٧٣	غيردال
الثانية	التطبيقية	٤٢٢,٩٨	٤٣,٤٧٤	٢٨١,٦٦	٣٢,٢٥٤	٤١,٣٢	٣,٨١٥	دال
	النظرية	٢٣٨,-	٢٧,٠٢٢	٢٢٥,٤٢	٤٠,٨٨٩	١٢,٥٨	١,٢٨٣	غيردال
	التربوية	١٢٧,٤٨	١٣,٠٥	١١٧,٩٢	١٤,٠٤	٩,٥٦	٢,٤٩٢	دال
	طرق التدريس والتدريب	١١٩,٥٦	١١,٥	١١٠,٥٠	١٧,٣٢	٩,٠٦	٢,١٦	دال
الثالثة	التطبيقية	٣٩٨,٩	٣٩,٨٢	٣٥٨,٨	٤٦,٥	٤٠,١	٣,٣	دال
	النظرية	١٥١,٨٢	١٦,٧٠٤	١٤١,١٢	٢٢,٦١٥	١٠,٧	١,٩	غيردال
	التربوية	١٤٥,٧٦	١١,٤٨٣	١٣٦,٦٤	٢١,٥٥٩	٩,١٢	١,٨٧	غيردال
	طرق التدريس	١١٥,٩٦	١٠,٤٩	١٠٧,١٨	١٩,٦٧٨	٨,٧٨	١,٩٧٨	غيردال

مستوى الدلالة ١٠,

من الجدول السابق يتضح أن :

— وجود فروق ذات دلالة احصائية فى المواد التطبيقية المقررة على كل من الصفوف الثلاثة الأول والثانى والثـالث وذلك بين الطالبـات ذوات المستوى العالى والمستوى المنخفض فى التربية العملية لصالح الطالبات ذوات المستوى العالى .

— وجود فروق ذات دلالة احصائية فى المواد التربوية المقررة للصف الثانى بين الطالبات ذوات المستوى العالى والطالبات ذوات المستوى المنخفض فى التربية العملية لصالح الطالبات ذوات المستوى العالى .

— وجود فروق ذات دلالة احصائية فى مادة طرق التدريس والتدريب للصف الثانى وذلك بين الطالبات ذوات المستوى العالى والمستوى المنخفض فى التربية العملية لصالح الطالبات ذوات المستوى العالى .
بينما كانت الفروق غير دالة احصائيا فى :

— المواد النظرية المقررة فى كل من الصفوف الثلاثة الأول والثانى والثالث وذلك بين الطالبات ذوات المستوى العالى والمستوى المنخفض فى التربية العملية .

— المواد التربوية المقررة على الصف الثالث وذلك بين الطالبات ذوات المستوى العالى والمستوى المنخفض فى التربية العملية .

— مادة طرق التدريس والتدريب المقررة فى الصف الثالث وذلك بين الطالبات ذوات المستوى العالى والمستوى المنخفض فى التربية العملية.

وهذا يحقق صحة الفرض الثانى جزئيا .

تفسير النتائج ومناقشتها :

١ — **بالنسبة للمواد التطبيقية** : يتضح من نتائج الدراسة الحالية وجود علاقة موجبة ودالة احصائيا بين درجات التربية العملية للطالبات فى الصف الثالث والمواد التطبيقية (تمرينات جمباز وتعبير حركى) العاب والعاب الميدان والمضمار المقررة فى كل من الصفوف الأول والثانى والثالث جدول (١) وهذا يدل على أنه كلما زادت درجات المواد التطبيقية زادت درجات التربية العملية . وهذا بوضح أن الأداء الرياضى الجيد فى المواد التطبيقية بعامة ممثلا فى مجموع درجات هذه المواد عامل هام للنجاح فى التربية العملية وأنه كلما ارتفع مستوى الطالبات فى الأداء الرياضى ارتفع بالتالى مستواهن فى التربية العملية . وتفسير ذلك أن تدريس التربية الرياضية فى المدارس اثناء التربية العملية يتضمن كثيرا من التشعب ويتطلب مهارة ومعرفة لمتنوعات كثيرة من النشاطات والمميزات الخاصة بكل نشاط التى يمكن عن طريقها مقابلة الاحتياجات الخاصة بدرس التربية الرياضية .

فالمدرس المتخصص فى لعبة أو لعبتين مثلا يحتمل أن يؤدى خدمة لها قيمتها فى نطاق هذه اللعبة ولكن الشخص المفترض فيه أن يقود جمهرة التلاميذ فى مدرسة من المدارس عن طريق تعليم نشاطات التربية الرياضية لابد من أن يقدر ويعرف كيف يقود هؤلاء التلاميذ فى نطاق واسع من النشاطات المختلفة وأن يكون ماهرا فى تدريسها .

والمواد التطبيقية التى تدرسها الطالبات تتضمن التمرينات ، والتمرينات تشكل جزءا رئيسيا وهاما فى درس التربية الرياضية فمهما يكن الهدف من الدرس فلابد من تخصيص جزء من زمن الدرس للتمرينات البنائية العامة والتمرينات البنائية الخاصة لاعداد التلميذات للهدف الرئيسى للدرس. هذا بالاضافة الى أنه فى بعض الأحيان يكون الهدف الرئيسى للدرس هو تنمية بعض عناصر اللياقة البدنية للتلميذات وفى هذه الحالة تكون التمرينات هى الوسيلة لتحقيق ذلك ، وحسن اختيار التمرينات وتنوعها والمهارة فى ربط التمرينات المختلفة فى انسيابية ورشاقة يؤدى الى اقبال تلميذات المدارس عليها . اما اذا كانت على وتيرة واحدة ومعادة ومكررة تؤدى الى تسرب الملل الى التلميذات . فالقدرة على الخلق والابتكار واستخدام الأدوات الصغيرة يشجع التلميذات على ممارستها ويشوقهن للدرس مما يساعد فى رفع مستوى الأداء وعلى ذلك كلما ارتفع مستوى الطالبات فى التمرينات كلما ساعدهن ذلك فى التدريس بصورة افضل وكذلك كلما ارتفع مستوى الطالبات فى التعبير الحركى ارتفع مستواهن فى التربية العملية وقد يرجع ذلك الى أن معظم التلميذات فى المدارس الابتدائية والاعدادية شغوفات بالحركات الراقصة والايقاعية وأن استخدام الموسيقى والايقاع فى درس التربية الرياضية يجعله مشوقا ويدخل السعادة والسرور على التلميذات مما يرفع الروح المعنوية للتلميذات ويحمسهن للاشتراك بفاعلية فيرتفع مستوى العمل وعلى ذلك كلما ارتفع مستواهن فى التعبير الحركى يصبحن أقدر على استخدام هذا اللون وتنفيذه فى الدرس وبالتالى يحصلن على درجات أفضل فى التربية العملية . وأيضا كلما ارتفع مستوى الطالبات فى مادة الألعاب ارتفع مستواهن فى التربية العملية .

وتفسير ذلك يرجع الى أن الألعاب من أحب النشاطات لتلميذات المرحلتين الابتدائية والاعدادية . كما أنها تشكل جزءا رئيسيا وهاما فى

درس التربية الرياضية وبالرجوع الى منهج الألعاب المقررة على الطالبات أفراد العينة وجد أنه يشتمل ضمن محتوياته على الألعاب التى يمكن تدريسها لمراحل السن المختلفة بالمدارس وطرق تعليمها والوسائل المساعدة فى تنفيذ درس الألعاب بالمدرسة . كذلك نجد أن الطالبـات أتيحت لهن فرصة تعلم المهارات والألعــاب التى تلائم المرحلتين الابتـدائية والاعدادية وجميعهـا نشـاطات مشوقة لما فيهـا من عنصر المنافسة والعمل الجمـاعى ومعظم التلميذات شغوفات بهذا اللون من النشاطات .

وبناء على ذلك كلما ارتفع مستوى الطالبات فى الألعاب كلما أدى ذلك الى قدرتهن على تدريس هـذا الجزء الهـام والرئيسى فى درس التربيـة الرياضية أثناء التربية العملية .

كذلك مادة العاب الميدان والمضمار كلما ارتفع مستوى الطالبات بها ارتفع مستواهن فى التربية العملية حيث أن العاب الميدان والمضمار تعتبر أيضا جزءا رئيسيا وهاما فى درس التربية الرياضية فى جميع المراحل كمـا أنها تعتبر أساسا لاكتساب اللياقة البدنية فكثير من عناصر اللياقة البـدنية يمكن تنميتها عن طريق مسابقات العـاب الميدان والمضمار وقدرة الطالبات على تبسيط هذه المسابقات واسـتخدام الأدوات البديلة لتناسب تلميـذات المدارس يؤدى الى رفع مسـتوى التـدريس . والخلاصة أن جميع المواد التطبيقية التى تدرس للطالبات فى الصفوف : الأول والثـانى والثالث لهـا علاقة موجبة بالتربية العملية وأنه كلمـا ارتفع مستوى الطالبات فى هـذه المواد التطبيقية ارتفع مستواهن فى التربية العملية .

ونتائج جدول (٣) أوضحت وجود فروق معنوية فى التحصيل فى المواد التطبيقية المقررة فى الصفوف الثلاثة الأول والثانى والثالث وبين الطالبات ذوات المستوى العالى والمسـتوى المنخفض فى التربية العمليـة لصـالح الطالبات ذوات المستوى العالى وهـذا يؤكد مدى أهمية ارتفاع المستوى المهارى والأداء الرياضى فى المواد التطبيقية للتفوق فى التربية العملية .

٢ ــ بالنسبة للمواد النظرية :

وجد من نتـائج جدول (١) أنه لا توجد عـلاقة بين درجات التربية العملية للطالبات فى الصف الثالث وتحصيل الطالبات فى المواد النظرية فى كل

من الصفوف الأول والثانى والثالث كذلك وجد من نتائج جدول (٣) عدم وجود فروق فى التحصيل فى المواد النظرية المقررة فى الصفوف الأول والثانى والثالث بين الطالبات ذوات المستوى العالى والطالبات ذوات المستوى المنخفض فى التربية العملية .

وبالرجوع الى محتوى مناهج هذه المواد النظرية وجد أنه بالنسبة للصف الأول أنها تشتمل على : مادة مدخل وتاريخ التربية الرياضية وتتضمن دراسة تاريخية عن التربية الرياضية فى مصر القديمة ، فى العصور القديمة فى البلاد المختلفة ، فى العصور الوسطى ، وفى العصر الحديث كما يتضمن المنهاج مقدمة ومدخل عن مفهوم وفلسفة وأهداف ومبادىء التربية الرياضية .

ومن الجلى أن الهدف من هذه المادة تعريف الطالبات بالتربية الرياضية بالنسبة لمادة التشريح للصف الأول فتتضمن معلومات عن العظام واتصالاتها ، ووصف لأجزاء العظمية المكونة لهيكل الجسم والجماز العضلى أى مدخل لعلم التشريح للتعرف على تركيب الجسم . بالنسبة لعلم وظائف الأعضاء يتضمن معلومات عن الجهاز العصبى ، والأفعال المنعكسة واثارات العصبية وكيفية عمل العضلات وفسيولوجيا الخواص ، والدم ووظائفه والدورة الدموية ، والتنفس أى يتضمن المنهج معلومات عن وظائفه ، والدورة الدموية ، والتنفس أى يتضمن المنهج معلومات عن وظائف الأجهزة الحيوية بالجسم . وبالنسبة لمادة علم الصحة فيشتمل المنهاج على معلومات عن صحة البيئة والتغذية والأمراض المعدية وطرق مكافحتها والوقاية منها وصحة المعسكرات ويتضح من العرض السابق لمحتويات مواد التشريح والفسيولوجى وعلم الصحة أنها تشتمل على معلومات تفيد الطالبات فى التعرف على تركيب الجسم البشرى وكيفية عمل هذه الآلة البشرية وكيفية المحافظة على سلامتها فى أفضل كفاءة حيثيكون ممارسة النشاطاتالرياضية يتوقف الى حد كبير على مدى كفاءتها . ولكن هذا لا يعنى أن يكون تحصيل الطالبات فى هذه المواد السابقة المقررة على طالبات الصف الأول لها علاقة مباشرة بمستوى الطالبات فى التربية العملية فى الصف الثالث .

وبالرجوع الى محتوى مناهج الصف الثانى وجد أنها تشتمل على المواد النظرية التالية : برامج التربية الرياضية وعلاقتها بالمنهاج المدرسى العام ،

أسس تطوير وتعديل منهاج التربية الرياضية ومكوناته ، ومناهج التربية الرياضية للفئات المختلفة بالمجتمع . وتعتبر هذه المعلومات هامة وضرورية للعاملين فى المجال الرياضى بعامة ومدرسى التربية الرياضية بخاصة للاستفادة بها فى ميدان العمل بعد التخرج .

وبالنسبة لمادة علم الحركة فتتضمن معلومات عن المبادىء الميكانيكية للحركة مثه الروافع ، القوة ، الارتداد ، قوانين الحركة ، والعوامل التى تؤثر على حركة الانسان بعامة والحركة الرياضية بخاصة وكلها معلومات جوهرية للأداء الرياضى والاقتصاد فى الطاقة والجهد المبذول ورفع مستوى الاداء العملى للطالبات اذا أحسن تطبيقها .

ومن هذا يتضح أن علاقة هذه المادة قد يكون بصورة مباشرة على مستوى الطالبات الكلية فى المواد التطبيقية ولكن علاقتها قد تكون غير مباشرة بمستوى الطالبات فى التربية العملية .

وبالنسبة لمادة التشريح الوظيفى فتتضمن معلومات عن عمل الجهاز الحركى كوحدة متكاملة ، عمل المجموعات المفصلية فى نماذج من الحركات ، ودراسة القوى الداخلية والخارجية المؤثرة على أوضاع الجسم المختلفة ، وتصنيف حركات الانسان والعمل العضلى لها . وهذه المعلومات ضرورية وهامة للأداء الرياضى لأن معرفة الطالبات وتفهمهن لطبيعة الحركات التى نؤديها فى المواد التطبيقية المقررة بالكلية يجعلهن أكثر استجابة وفاعلية لتعلمها مما قد يكون له علاقة برفع مستوى أدائهن فى المواد التطبيقية وبالتالى قد تكون لها علاقة غير مباشرة بمستواهن والتربية العملية ، وبالنسبة لمادة فسيولوجيا الرياضة فتتضمن معلومات عن الأسس الفسيولوجية لتحسين النشاط الحركى للاعب ، الحواس والنشاط الرياضى ، الخصائص الفسيولوجية للأداء الرياضى مختلف الشدة ، المظاهر الفسيولوجية للكفاءة البدنية لدى الرياضيين والمظاهر الفسيولوجية للتعب خلال العمل العضلى مختلف الشدة . وهذه المعلومات الهامة والضرورية للعاملين فى المجال الرياضى وقد تكون علاقتها بالنسبة للمواد التطبيقية بصورة مباشرة أما بالنسبة لمستوى الطالبات فى التربية العملية فقد تكون علاقتها غير مباشرة .

وبالرجوع الى محتوى مناهج الصف الثالث وجد انها تشتمل على المواد المنظرية التالية : الاختبارات والمقاييس فى التربية الرياضية وتتضمن بعض المفاهيم الخاصة بالاختبارات والمقاييس ، نماذج لبعض اختبارات الصفات البدنية ، نماذج لاختبارات القدرة الحركية العامة ونماذج لاختبارات بعض الأبعاد النفسية ، والمعاملات العلمية للاختبارات والمقاييس . وتتضح أهمية هذه المادة بالنسبة لتقويم الأداء الرياضى وما يترتب مع ذلك من متابعة حسب الهدف من التقويم وهذا تحتاجه الطالبات فى مرحلة متقدمة من خبرتها العملية أى بعد التخرج والعمل فى الميدان .

وبالنسبة لمادة اصابات اللاعب فتتضمن الأسباب العامة للاصابات ودور مدرسى التربية الرياضية والمدرب فى الوقاية من الاصابات ، اصابات الجهاز العضلى ، اصابات الجهاز العظمى ، الاصابات الشائعة فى المجال الرياضى ، التأهيل بعد الاصابة ، التمرينات العلاجية الخاصة بالاصابة فى مرحلة التأهيل ومن الجلى الاهمية البالغة لهذه المادة للعاملين فى المجال الرياضى مدرسين ومدربين وذلك حتى لا تحدث مضاعفات للمصابين ، كما أن هذه المادة تقدم معلومات عن كيفية التعرف فى حالة الاصابة والاسعافات الأوليه وكيفية نقل المصاب . وبالنسبة للطالبات فى التربية العملية للصف الثالث يكون ذلك تحت اشراف أساتذة الكلية ومعاونة مدرسات التربية الرياضية فى المدارس للتصرف فى حالة الاصابة .

٣ ــ بالنسبة للمواد التربوية :

يتضح من جدل (١) وجود علاقة موجبة ودالة احصائيا بين درجات التربية العملية للطالبات فى الصف الثالث ودرجاتهن فى المواد التربوية فى الصف الثانى وهذا يدل على أنه كلما ارتفع تحصيل الطالبات فى المواد التربوية فى الصف الثانى وتحسن مستواهن فى التربية العملية فى الصف الثانى . وقد كانت هذه النتيجة متوقعة لأن المعلومات المستمدة من علم النفس وبخاصة تلك المعلومات المرتبطة بالتعلم من حيث كيف يتعلم التلاميذ ، وتحليل لطبيعة وحاجات التلاميذ فى مراحل النمو المختلفة ، والفروق الفردية بينهم ، كلها معلومات جوهرية وأساسية فى عملية التعليم والتدريس . كذلك فان المعلومات المستمدة من منهج التربية للصف الثانى

عن المؤسسات التربوية وبخاصة الأسرة والمدرسة والمجتمع ، والخبرة وشروطها وتقسيماتها والأهداف التربوية كل ذلك يساعد الطالبات فى التكيف الاجتماعى مع جميع العاملين بالمدرسة : ناظرة مدرسة ، المدرسات ، التلميذات ، والزميلات . وبخاصة أن جزءا من درجة التربية العملية لمدى تكيف الطالبات مع زميلاتهن وجميع العاملين بالمدرسة ومدى اسهامهن وتعاونهن فى المدرسة ، وكيفية تعاملهن مع التلميذات ، والأثر الذى تتركه طالبات التربية العملية فى المدرسة بعامة .

ونتائج جدول (٣) أوضحت وجود فرق معنوى فى التحصيل فى المواد التربوية للصف الثانى بين الطالبات ذوات المستوى العالى والمستوى المنخفض فى التربية العملية لصالح الطالبات ذوات المستوى العالى وهذا يؤكد أهمية ارتفاع مستوى التحصيل فى المواد التربوية فى الصف الثانى للتفوق فى التربية العملية .

بينما يتضح من جدول (١) عدم وجود علاقة بين درجات التربية العملية للطالبات فى الصف الثالث ودرجاتهن فى المواد التربوية فى الصف الثالث كذلك من نتائج جدول (٣) يتضح عدم وجود فرق فى التحصيل فى المواد التربوية للصف الثالث بين الطالبات ذوات المستوى العالى والمستوى المنخفض فى التربية العملية هذا بالرغم من أن منهج الصف الثالث فى علم النفس يشتمل ضمن محتوياته على نظريات التعلم وقوانينها والدافعية ومنحنيات التعلم وقد ترجع هذه النتيجة الى قصور الطالبات فى تطبيق هذه المعلومات والاستفادة العلمية منها . اذ لابد للمدرس الناجح أن يعرف طبيعة التلميذ الفرد حتى يعرف كيف يمكن استثارة دوافعه للتعلم فى صورة غرض أو هدف مرغوب لدى التلاميذ . ومن أمثلة ذلك ان تقول المدرسة للتلميذات ان الهدف من تمرين البطن هو تقوية عضلات البطن حتى يحافظن على القوام الجميل الرشيق . وبالرجوع الى منهج التربية للصف الثالث وجد أنه يشتمل ضمن محتوياته على فلسفة التربية ومعنى ووظيفة الفلسفة ، والمذاهب الفلسفية الأربعة واثر كل منها فى التربية . ومن الجلى أن هذه المعلومات عبارة عن ثقافة عامة للطالبات وقد لا يكون لها علاقة مباشرة بتفاعل الطالبات وتجاوبهن بالمواقف التى يتعرضن لها فى التربية العملية .

٤ ــ بالنسبة لطرق التدريس والتدريب :

يتضح من جدول (١) وجود علاقة موجبة ودالة احصائيا بين درجات التربية العملية للطالبات فى الصف الثالث ودرجاتهن فى طرق التدريس والتدريب فى الصف الثانى وهذا يدل على أنه كلما ارتفع مستوى تحصيل الطالبات فى طرق التدريس والتدريب ارتفع وتحسن مستواهن فى التربية العملية وهذه النتيجة كانت متوقعة حيث أن هذه المادة تدور حول تلك العوامل والمبادىء المتصلة باختيار واستخدام أساليب واجراءات التدريس الفنية حيث تشمل ضمن محتوياتها على كيفية كتابة الجدول واخراجه من كتاب المنهاج المطور للتربية الرياضية وبرامجه التنفيذية لمراحل التعليم المختلفة . كما تتضمن التدريب العملى على النداء ، وتدريس المهارات المختلفة للمواد العملية (تمرينات ، جمباز ، العاب ، العاب الميدان والمضمار) ، وطرق تصحيح الأخطاء ، وطرق استخدام الصفارة ، وطرق استخدام الأدوات الصغيرة والأجهزة الرياضية ، والسند والمسك ، وكيفية اعداد الدرس وتحضيره وتنفيذه . وكل هذه الخبرات العملية التى تكتسبها الطالبات فى الصف الثانى تؤهلها وتعدها للتربية العملية فى الصف الثالث .

ونتائج جدول (٣) أوضحت وجود فرق معنوى فى التحصيل فى طرق التدريس والتدريب للصف الثانى بين الطالبات ذوات المستوى العالى والمستوى المنخفض فى التربية العملية لصالح الطالبات ذوات المستوى العالى وهذا يؤكد أهمية ارتفاع مستوى التحصيل فى طرق التدريس والتدريب فى الصف الثانى للتفوق فى التربية العملية .

بينما يتضح من جدول (١) عدم وجود علاقة بين درجات التربية العملية للطالبات فى الصف الثالث ودرجاتهن فى طرق التدريس والتدريب فى الصف الثالث .

كذلك من نتائج جدول (٣) يتضح عدم وجود فرق فى التحصيل فى طرق التدريس والتدريب بين الطالبات ذوات المستوى العالى والمستوى المنخفض فى التربية العملية .

ولقد كانت هذه النتيجة غير متوقعة وبالرجوع الى منهج طرق التدريس للصف الثالث وجد أنه يشتمل ضمن محتوياته على مفهوم التربية العملية

وأهميتها وأهدافها ، والقيادة ووظائفها وأساليبها ، ومفهوم التقويم وطرقه وخطواته هـذا بالاضافة الى الجزء العملى من المنهج الذى يشتمل أساسا على أهمية التنظيم فى حصة التربية الرياضية من حيث الأشكال الأساسية وقد يرجع عدم وجود علاقة بين درجات التربية العملية للصف الثالث ودرجات طرق التدريس والتدريب للصف الثالث الى أنه من الضرورى للمعلم المبتدىء أن يترجم الناحية النظرية — التى يتقبلها كمثل عليا — الى اجراء أو تطبيق عملى وان يعد نفسه لمواجهة احتمال ان يجد نفسه لمواجهـة احتمال يجده بعيدا عما كان يتوقعه . وطرق التدريس يلزم دراستها وفهمهـا وتطبيقها اكثر من مجرد تعلمها وتذكرها . فالتدريس يمثل مغـامرة انسانية متشابكة الأطراف ولا يمكن للمعلم أن يعتمد فقط على مجموعة من الأساليب الفنيـة الآلية . فالحقائق والمبادىء ذات الصلة توضح اجراءات مقبولة فى مواقف معينة تتضمن متنوعات من الظروف المتعلقة بالمتعلمين وبالمدرسة والمجتمع من حيث الخصائص والامكانات والوقت والمدرسين . والمدرس النـاجح لابد وان يعتمد فى عمله على تفهمه وقـدرته على الخلق والابتكار واسـتخدام اجراءات تتلاءم والموقف أو الظرف الماثل أمامه .

التوصـــيات :

بناء على نتائج هذه الدراسة توصى الباحثة بالآتى :

١ — رفع نسبة المواد التطبيقية بالكلية الى ٦٠٪ حيث أن لها علاقة مباشرة بالتربية العملية .

٢ — تعـديل المنهج والمحتوى للمواد التربوية بالصف الثـالث بحيث تشتمل على موضوعات تطبيقية مرتبطة تفيد الطالبات فى التربية العملية وفى حياتهن بعد التخرج .

٣ — تعديل منهج طرق التدريس للصف الثالث بحيث يشتمل الجـزء الأكبر منه على التـدريب العملى حيث يحقق ذلك فعـالية اكثر فى التربية العملية .

علاقة المستوى الرقمي للأداء بين مسابقات الميدان

والمضمار المختلفة

لطالبات الصف الرابع بكلية التربية الرياضية للبنات بالقاهرة

للدكتورة نبيلة السيد منصور
استاذ مساعد بكلية التربية الرياضية

مقـدمة ومشكلة البحث :

تتكون مسابقات الميدان والمضمار فى مادة ألعاب القوى من ثلاثة أفرع رئيسية هى :

١ — جرى وعدو . ٢ — وثب وقفز . ٣ — رمى ودفع .

يدرس منها المسابقات الأساسية وعددها تسع :

١٠٠ م ، ٢٠٠ م ، ٤٠٠ م عدو ، ١٠٠ م حواجز ، وثب طويل ، وثب عالى ، دفع جلة ، رمى قرص ، رمى رمح .

وهـذه المسابقات تدرس فى السنوات الدراسية الثلاث موزعة على الصفوف الأولى والثـانية والثالثة وتتم المراجعة على هـذه المسابقات فى الصف الرابع . وتؤدى الطالبة الاختبار فى كل صف دراسى طبقا لما يدرس لها فى هذا الصف . اما بالنسـبة للصف الرابع فيكون اختبـار دفع الجلة اجباريا ثم تختار الطالبة مسابقة من كل فرع : ٢٠٠ م عدو أو ١٠٠ م حواجز ، وثب عالى أو وثب طويل ، رمى قرص أو رمى رمح .

(*) وقد لاحظت الباحثة أن ٨٥٪ من الطالبات يخترن ٢٠٠ م عدو ، وثب طويل ، رمى القرص ، ويتركن كلا من مسـابقة الحواجز والوثب العـالى

(*) احصائية قامت بها الباحثة خلال ثلاث سنوات متتالية أسفرت عن أن ٨٥٪ من الطالبات يخترن هذه المسابقات .

ورمى الرمح ، وترجع الباحثة السبب فى ذلك الى أن هذه المسابقات التى تتركها الطالبات تحتاج الى مستوى عال من اللياقة والمهارة والتدريب ، وبرجوع الباحثة الى أصل هذه الاختبارات وجدت أنها وضعت على أساس من الخبرة الشخصية دون الارتكاز الى أساس علمى سليم .

ولما كان من الأهمية بمكان عند قياس مستوى اداء طالبات فى آخر مرحلة دراسية للحصول على درجة البكالوريوس يجب أن تكون المسابقات المختارة تعطى صورة متكاملة عن مستوى الطالبات كما اشار « حسين قورة » أن أهم أسس التقييم هو قياس تحصيل المتعلم مع شموله لكل أجزاء ما تعلمه (١) . لذا رأت الباحثة أن هذا الاختيار المتبع فى الاختبار ربما لا يحقق الهدف المنشود من التقييم .

وحيث أنه سبق اختبار الطالبات على مدى الثلاث السنوات الدراسية فى هذه المسابقات نفسها وأنه لا يمكن اختبار طالبة البكالوريوس فى الصف الرابع فى التسع المسابقات المقررة ولابد من الاختيار ، لذا فكرت الباحثة فى اجراء دراسة للتوصل الى المسابقات المختارة التى تختبر فيها طالبة الصف الرابع ، فقد أشار « علاوى » أن قياس العلاقات بايجاد معاملات الارتباط فى التطبيق العملى لها أهميتها فى التربية الرياضية ، فالارتباط بين قدرة من القدرات والنجاح فيها تؤهل له هذه القدرة يمكننا من التنبؤ بكثير من الدقة باحتمال نجاح الفرد اذا دخل الميدان الذى تؤهله هذه القدرة (٢) .

من هنا طرأت فكرة مشكلة البحث وهى التعرف على علاقة المستوى الرقمى للأداء بين مسابقات الميدان والمضمار المختلفة وفى ضوء هذه العلاقات يمكن أن تقترح الباحثة اختيار اختبار مناسب .

وبالرجوع الى الأبحاث السابقة فى هذا المجال لم تجد الباحثة على حد علمها .

هدف البحث : Aim of the Study

يهدف هذا البحث الى التعرف على علاقة المستوى الرقمى للأداء بين المسابقات المقررة للصف الرابع ونوع هذه العلاقة (ايجابية — سلبية — لا يوجد) .

---

(١) حسين سليمان قورة ، الأصول التربوية فى بناء المناهج ، دار المعارف ، ١٩٧٢ ص ٣٤٦ .

(٢) سعد جلال ، محمد علاوى ، علم النفس التربوى الرياضى ، دار المعارف ط خامسة ١٩٧٦ ، ص ٣٥٤ — ٣٥٥ .

فروض البحث : Hypotheses

١ ــ توجد علاقة ايجابية بالمستوى الرقمى للأداء بين بعض المسابقات المقررة .

٢ ــ توجد علاقة سلبية بالمستوى الرقمى للأداء بين بعض المسابقات المقررة .

٣ ــ لا توجد علاقة بالمستوى الرقمى للأداء فى بعض المسابقات .

خطة البحث أو الاجراءات : Procedure

١ ــ المنهج المستخدم :

استخدمت الباحثة المنهج الوصفى القائم على الدراسات الارتباطيـــة وهو احدى الأنماط لدراسة العلاقات المتبادلة .

٢ ــ عينـــة البحث :

قامت الباحثة باختيار عينة البحث من طالبات الصف الرابع المقيدات بالأعوام الدراسية ١٩٧٨ : ٧٩ ــ ١٩٧٩ : ١٩٨٠ ــ ١٩٨٠ : ١٩٨١ ــ بالطريقة العشوائية البسيطة بعد أن استبعدت الفئات التالية :

ا ــ الطالبات المتكرر غيابهن .

ب ــ الطالبات الراسبات والباقيات للاعادة .

والجدول التالى رقم (١) يوضح العينة فى كل عام دراسى ونسبتها :

جدول رقم (١)
عينة البحث فى الأعوام الدراسية المختلفـــة ونسبتها

العام الدراسى	مجتمع البحث	العينـــة	النسبة المئوية للعينـــة
١٩٧٨/٧٩	٣٠٧	١٠٧	٣٥٪
١٩٧٩/٨٠	٢٤٥	١٠٢	٤٢٪
١٩٨٠/٨١	٢٦٧	١٠٤	٣٩٪
المجمـــوع	٨١٩	٣١٣	٣٨٪

وبذلك أصبح حجم العينة ٣١٣ طالبة بنسبة ٣٨٪ من المجتمع الكلى للبحث .

٣ ــ أدوات البحث :

استخدمت الباحثة القياسات الموضوعية باستخدام ساعة الايقاف لقياس الزمن وشريط القياس لقياس المسافة ، وقد قام بالقياس على مدار العام اعضاء هيئة التدريس الصف الرابع (*) وهن ذوات خبرة كبيرة فى هذا المجال كل مسابقة ثلاث مرات وأخذت الباحثة احسن مستوى لكل طالبة فى كل مسابقة .

٤ ــ المسابقات المقــــررة :

أ ــ مسابقات المضـــمار :

١٠٠ م عدو ــ ٢٠٠ م عدو ــ ٤٠٠ م عدو ــ ١٠٠ م حواجز .

ب ــ مسابقات الميــدان :

ــ مسابقات الوثب :

وثب طويل ــ وثب عالى .

ــ مسابقات الرمى :

دفع الجلة ــ رمى القرص ــ رمى الرمح .

٥ ــ المعالجات الاحصائية :

تم حساب المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى ومصفوفة معامل الارتباط فى التسعة قياسات لكل طالبة باستخدام الحاسب الآلى .

نتــــائج البحث Result

جدول رقم (٢)

المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى للمسابقات المقررة

المسابقات / البيان	١٠٠ م ث	٢٠٠ م ث	٤٠٠ م ث	١٠٠ م حواجز ث	وثب طويل سم	وثب عالى سم	دفع جلة سم	رمى قرص سم	رمى رمح سم
المتوسط	١٨,١٩	٣٩,٤٨	١,٤٤	٢٦,٩٥	٣,٠٩	٩٨,٤٧	٦,٤٢	١٤,٩٤	١٣,٢٦
الانحراف المعيارى	١,٤٥	٣,٦٩	,٢٤	٤,٣١	,٤١	٧,٩٦	,٩٠	٥,٠١	٣,٠٨
* الدرجة المعيارية	٥	٥	٥	٢,٥	٦	٦	٧	٦,٥	٦,٥

(*) حاصلات على درجة الدكتوراه . وخبرة لا تقل عن ١٥ سنة .

(*) قامت الباحثة بترجمة متوسطات القيـــاسات الخام الى درجات معيارية طبقا للجداول التى تقيم على أساسها الطـــالبات فى هـــذا الصف الدراسى (الدرجة من ١٠) ، كتاب مديحة سامى وآخرون ، العاب قوى للفتيات ، دار الفكر العربى ١٩٧٣ ، ص ٤٥ .

من الجدول السابق يتضح أن مستوى الطالبات فى مسابقات ١٠٠ م ، ٢٠٠ م ، ٤٠٠ م عدوا متوسط وفى مســـابقات الوثب الطــويل ، والوثب العالى ، دفع الجلة ، رمى القرص ، رمى الرمح فوق المتوسط ، أما بالنسبة لمسابقة الحواجز — فان مستوى الطالبات يعتبر ضعيفا .

جدول رقم (٣)

مصفوفة معاملات الارتباطات البينية للمسابقات المقررة

م	المسابقات	١٠٠م	٢٠٠م	٤٠٠م	١٠٠م حواجز	طويل	عالى	جلة	قرص	رمح
١	١٠٠م عدو	—	٦٢ر	٣٧ر	٥٦ر	٤١ر	—٤٤ر	—٣٠ر	—١٠ر	—٢٣ر
٢	٢٠٠م عدو	—	—	٤٢ر	٤٩ر	٤٨ر	—٣٠ر	٢٦ر	١٢ر	—١٤ر
٣	٤٠٠م عدو	—	—	—	٣٦ر	٢٩ر	—٢١ر	—٢٢ر	—١١ر	—٠٨ر
٤	١٠٠م حواجز	—	—	—	—	—٣٠ر	٣٨ر	—٢٨ر	—٠٨ر	—٢٥ر
٥	وثب طويل	—	—	—	—	—	٤٢ر	٥٥ر	١٩ر	٢١ر
٦	وثب عالى	—	—	—	—	—	—	٣٧ر	١٢ر	٢٩ر
٧	دفع جلة	—	—	—	—	—	—	—	٣٧ر	٥٢ر
٨	رمى قرص	—	—	—	—	—	—	—	—	٣٦ر
٩	رمى رمح	—	—	—	—	—	—	—	—	—

يتضح من هذا الجدول أنه :

— يوجد ارتباط ايجابى قوى فوق ٥٠ر فى المسابقات التالية :
(١٠٠ م عدو مع ٢٠٠ م عدو — ٦٢ر) يليها (١٠٠م عدو مع ١٠٠ م حواجز — ٥٦ر١) ثم (دفع الجلة مع الوثب الطويل — ٥٥ر) وأخيرا (دفع الجلة مع رمى الرمح — ٥٢ر) .

— كما يوجد ارتباط ايجابى ضعيف (*) حيث أقل من ٥٠ر الى ٤٠ر فى المسابقات التالية :
(٢٠٠ م مع ١٠٠ م حواجـــز — ٤٩ر) ثم (٢٠٠ م مع الوثب الطويل ٤٨ر) يليهم (٢٠٠ م مع ٤٠٠ م — ٤٢ر) وايضا (الوثب الطويل مع الوثب العالى — ٤٢ر) ثم (١٠٠ م عدو مع الوثب الطويل —٤١ر) .

ر الجدولية عند ن ٣٠٠ = ١١٣ر ثقة ٩٥ر٪ ، ١٤٨ر ثقة ٩٩٪ .
(*) الارتباط قوى موجب اذا كان الارتباط أزيد من ٥ر .
(*) عبد الله عويس ، الاحصـــاء التطبيقى فى التربيـــة الرياضية ، ١٩٧٧ ، ص ٦٤ .
الارتباط ضعيف موجب اذا كان أقل من ٥ر أو بالمثل .

— أما الارتباطات الايجــابية التى أقل من ٠٫٤ر الى ٣٥ر وهى المسابقات الآتية :

(١٠٠ م حواجز مع الوثب العالى — ٣٨ر١) يليها (الوثب العالى مع دفع الجلة — ٣٧ر) .

وأيضا (١٠٠ م عدو مع ٤٠٠ م عدو — ٣٧ر) ، (دفع الجلة مع رمى القرص — ٣٧ر٣) ويليهم (رمى القرص مع رمى الرمح — ٣٦) .

— بالنتائج السابقة يتحقق صحة الفرض الأول الذى ينص على :

« توجد علاقة ايجــابية بالمستوى الرقمى للأداء بين بعض المسابقات المقررة » .

— ويتضح من الجدول أيضا الارتباط السلبى فى المسابقات التالية :

(١٠٠ م عدو مع الوثب التالى — ٤٤ر) يليهم ١٠٠ م حواجز مع الوثب الطويل ٣٠ر وأيضا (٢٠٠ م مع الوثب العالى — ٣٠ر) ، (١٠٠ م عدو مع دفع الجلة — ٣٠ر) يليهم (١٠٠ م حواجز مع دفع الجلة — ٢٨ر) ، (١٠٠ م حواجز مع رمى الرمح — ٢٥٠ر) .

من النتائج السابقة يتحقق صحة الفرض الثانى الذى ينص على :

« توجد عــلاقة سلبية بالمستوى الرقمى للأداء بين بعض المسابقات المقررة » .

— أما المسابقات التى ليس لها ارتباطات ببعضها فهى كالآتى :

(٢٠٠ م عــدو مع كل من رمى الرمح —١٤ر ، رمى القرص —١٢ر) يليهم (١٠٠ م عدو مع رمى القرص —١٠ر) يليهم (٤٠٠ م عدو مع رمى القرص —١٠ر) ، يليهم (٤٠٠ م عدو مع رمى القرص —١١ر) ومع رمى الرمح —٨٠ر) ثم (١٠٠ م حواجز مع رمى القرص —٨٠ر).
مى النتائج السابقة يتحقق صحة الفرض الثالث الذى ينص على :

« لا توجد عــلاقة بالمستوى الرقمى للأداء بين بعض المســابقات المقررة » .

مناقشة النتـــائج : Discussion

من الجدول السابق رقم (٣) يتضح وجود علاقة ايجابية بين :

— « ١٠٠ م ، ٢٠٠ م ، ١٠٠ م حواجز » وترى الباحثة أن هذا الارتبــاط منطقيا حيث أن كل من هذه المسابقات أجمعت المراجع العلمية (١١) على انها جميعا تحتاج الى عنصر السرعة كأساس لأدائها ، فهى مسافات قصيرة تعتمد أساسا على امكانية المتسابق من هذا العنصر . وحيث أن الطالبة فى الصف الرابع تختار بين كل من ٢٠٠ م عدو أو ١٠٠ م حواجز ، لذلك يعتبر هذا الاختيار سليما .

— وتوجد علاقة ايجابية بين كل من ٢٠٠ م عدو ، ١٠٠ م عدو مع الوثب الطويل ، ١٠٠ م حواجز مع الوثب العالى ، **(الوثب الطويل مع الوثب العالى)** . بينما توجد علاقة سلبية بين كل من ٢٠٠ م عـــدو ، ١٠٠ م

عدو مع الوثب العالى .

— وحيث أن الوثب الطويل والوثب العالى يتفقان فى المواصفات الجسمية المطلوبة ، وقوة الدفع الرأسية ، وان كان الوثب الطويل يحتاج الى قـــوة دفع افقية ورأسية وعامل السرعة أكبـــر وبخـــاصة فى مرحلتى الاقتراب والارتقاء .

لذلك نجد الارتباط ايجابيا بين الوثب الطويل ومسابقة ١٠٠ م عدو ، ٢٠٠ م عدو .

— بينما نجد أن الارتباط سلبى فى المسابقتين نفسهما مع الوثب العالى .

وبما انه يوجد ارتباط ايجابى بين الوثب العالى مع ١٠٠ م حواجز، وارتباط ايجابى بين ٢٠٠ م عدو مع الوثب الطويل .

اذن الاختيار يكون بين كل من :

(٢٠٠ م عدو والوثب العالى) أو (١٠٠ م حواجز والوثب الطويل) .

ولو تأملنا هذا الاختيار نجد انه يحقق عدة عوامل متكافئة بين كل منهمـــا من النواحى النفســـية والفنية والميكانيكية حيث يحقق السرعة واجتياز عائق واستخدام قوة دفع .

- كما أوضحت نتائج البحث وجود علاقة بين دفع الجلة وكل من الوثب الطويل والوثب العالى ، وان كانت بعض الصـــفات الجسمية فى دفع الجلة تختلف عن بعض الصفات الجسمية فى الوثب الطويل والعالى ، الا ان هذه العلاقة تعتبر منطقية حيث أن كلا من المسابقات الثـــلاث تحتاج الى قوة دفع بعضلات الرجل واستخدام الجذع مع سرعة الأداء كما أن العينة ليست للاعبـــات دوليات متخصصات وانمـــا لطـــالبات تمارسن كل اللعبات وليست مركزة على مسابقة معينة .

- ومن الواضح أيضا وجود علاقة بين الرميات الثلاث .

لذلك ترى الباحثة أن دفع الجلة بما أن لها علاقة بكل من الوثب الطويل والعالى و ٢٠٠ م والرمح والقرص - فيكتفى التركيز عليها والقياس فى خلال السنة الدراسية . ويكون الاختيـــار بين رمى القرص ورمى الرمح كما هو متبع حاليا .

وحيث أنه قد تم الاختيار بين احدى المجموعتين التاليتين :

(٢٠٠ م عدو والوثب العالى) أو (١٠٠ م حواجز والوثب الطويل)

- لذا يجب اضافة احدى الرميات لكل مجموعة ويكون ذلك علىالأساس الآتى :

- بما أن نتائج البحث أظهرت عدم وجود علاقة بين ١٠٠ م حواجز ورمى القرص بينما توجد علاقة ايجابية ضعيفة بالوثب الطويل - فمن المنطق اضافة القرص الى مجموعة ١٠٠ م حواجز والوثب الطويل .

- كما اظهرت النتائج عدم وجود علاقة بين الرمح ، ٢٠٠ م عدو بينمـــا توجد علاقة ايجابية ضعيفة بالوثب العالى ، لذا ترى الباحثة اضافة مسابقة رمى الرمح الى مجموعة ٢٠٠ م والوثب العالى وبذلك يكون الاختيار للاختبار آخر العام بين مجموعتين هما :

المجموعة الأولى : ٢٠٠ م عدو ، وثب عالى - رمى الرمح .

المجموعة الثانية : ١٠٠ م حواجز ، وثب طويل - رمى القرص .

الاستنتاجات : Conclusion

من النتائج السابقة وتفسير النتائج تستنتج الباحثة اختبار الطالبة فى الصف الرابع فى المجموعتين التاليتين :

أ ــ **المجموعة الأولى :** ٢٠٠ م عدو ، وثب عالى ــ رمى الرمح .

ب ــ **المجموعة الثانية :** ١٠٠ م حواجز ، وثب طويل ــ رمى القرص .

وهذا الاختبار يحقق الآتى :

١ ــ اعطاء صورة متكاملة عن مستوى الطالبة بعامة فى اختبار آخر العام .

٢ ــ التكافؤ فى الأداء للطالبات من حيث النواحى الفنية والنفسية والميكانيكية ، حيث أنه فى كلا المجموعتين يتوافر عامل السرعة واستخدام قوة دفع واجتياز عائق .

التوصيات : Recomendation

توصى الباحثة بأن يطبق اختبار طالبات الصف الرابع فى نهاية العام فى احدى المجموعتين السابق ذكرهما فى الاستنتاجات ، حيث اثبتت النتائج فاعلية المجموعتين فى الوصول الى المستوى الحقيقى للطالبات .

أثر برنامج تدريبي مقترح لكل من الرقص الشعبي

والرقص الحـــديث والباليــه

على تنمية بعض سمات الشخصية

للدكتورة نادية محمد درويش
أستاذ مساعد بكلية التربية الرياضية
للبنات بالقاهرة ــ جامعة حلوان

مشكلة البحث واهميته :

من المؤكد أن الربط بين الرقص وبين العلوم النفسية من الأهمية بمكان لاظهار مدى العلاقة بين هذا النشاط وهذه المتغيرات باعتبار أن العــلاقة بين الجسم والنفس عاملان مهمان فى تهيئـــة الجسم للتعبير بالحركة ولاثرائه وتقدمه . ولقد أصبح علم النفس منذ سنوات غير بعيدة من أوثق العلوم صلة بالتربية الرياضية فى مختلف تخصصاتها ، وبناء عليه فان الاتجاه السائد فى البحوث الحديثة هو تطبيق النظريات المتعددة فى علم النفس .

ولما كانت دراسة الشخصية من المجالات التى طرقها علم النفس واهتم بالبحث فيها ، فقد وجدت الباحثة فى ذلك فرصة لاستخدام هــذه النظريات والاتجاهات وتطبيقها فى مجال تخصصها والاستفادة منها فى اضافة الجديد الى المستحدث من المواد ، وبخاصة أن هناك شبه اتفاق بين علماء النفس على أن دراسة الشخصية لا تقتصر على مجال معين ، بل تمتد وتشمل مجالات عديدة ومتنوعة . ومن بين هــذه المجــالات التربيـــة الرياضية بنشاطاتها المختلفة . والرقص يعتبر من أهم نشاطاتها التعبيرية التى يمكن من خـــلال ممارسة الفرد لانواعه المختلفـــة المساهمة فى التنمية الشـــاملة للشخصية المتزنة .

فالرقص باختلاف أنواعه يسهم اسهاما كبيرا فى تنمية النواحى العقلية والخلقية والاجتماعية والنفسية . فالنشـــاط التعبيرى يتيح فرصا عـــديدة للتكوين الخلقى والاجتماعى ، اذ ينمى فى الفرد صفات القيادة الصالحة وانكار الذات والثقة بالنفس والاتزان الانفعالى والتبعية الكريمة التى تجعل الأفراد فيهـــا أعضاء فى جمـــاعات منظمة تعمل وتضحى وتتحمل المسئوليات لصالح الجماعة . وما الى ذلك من السمات التى تكتسب عن طريق الاشتراك الفعلى فى النشاطات التعبيرية التى تتوافر من خلال ممارسة أنواع الرقص المختلفة.

وهنـــاك عدة أبحاث ودراسات أجريت فى البيئـــة المصرية والبيئات الأجنبية والتى عالجت بعض النشاطات الرياضية المختلفة (سباحة ، كرة السلة ، الكرة الطائرة ، التنس ، العاب القوى ، تمرينات ، تعبير حركى ، جمباز ، سلاح) على تنمية بعض جوانب الشخصية ومنها دراسة « بيرتون » Burton (١٩٥٦) « كولين » Colleen (١٩٥٦) ، « كنث » Kenneth (١٩٦٠) ، « بتى » Betty (١٩٧٣) ، « تشارلز » Charles (١٩٧٤) ، « كوسينس » Cousins (١٩٧٦) ، « مسعد فرغلى » (١٩٧٦) ، « سلوى عسل » (١٩٧٥) ، « سهام عبـــد الله » (١٩٧٥) ، « ســـهير بهجت » (١٩٧٨) ، و « نادية درويش » (١٩٧٩) .

ومعظم الدراسات الســـابقة اقتصرت على نوع واحـــد فقط أو أنواع مختلفة من النشاطات التنافسية الا أنها لم تتناول بالبحث والدراسة كلا من : الرقص الشعبى والرقص الحـــديث والباليه ، لمعـــرفة مـــدى تأثير هـــذه النشاطات التعبيرية على تنمية بعض جوانب الشخصية .

ومن هنا تحددت مشكلة البحث فى معرفة مدى ايجابية وفاعلية ممارسة أنواع الرقص المختلفة (الشعبى ــ الحديث ــ البـــاليه) على تنمية سمات الشخصية (الابتـــكار ــ السيطرة ــ المسئولية ــ الاتزان الانفعـــالى ــ الاجتماعية) .

وتبدو أهمية هـــذا البحث فى أنه محاولة للتعرف على بعض ســـمات الشخصية التى يمكن تنميتها عن طريق ممارسة أنواع الرقص المختلفة اذ قد يمكن الافادة منه فى المساهمة فى اعداد قيادات تمارس المهنة بنجاح فى مختلف مجـــالات المجتمع وتشارك فى تحقيقه حيث أن التربية الرياضية ــ كمهنة ــ تحتاج الى قيادات متكاملة الاعداد قادرة على استخدام النشاطات الحركية فى تحقيق الأهداف التربوية التى تؤهلها تأهيلا متكاملا يجعلها من الكفـــاية

لتحمل المسئولية وتربية المجتمع التربية المتكاملة بدنيا وعقليا ونفسيا وخلقيا واجتماعيا .

اهـداف البحث :

يهدف البحث الى التعرف على :

- اثر برنامج تدريبى للرقص الشعبى على بعض سمات الشخصية .
- اثر برنامج تدريبى للرقص الحديث على بعض سمات الشخصية .
- أثر برنامج تدريبى للباليه على بعض سمات الشخصية .
- الموازنة بين تأثير كل من البرنامج التـدريبى للرقص الشعبى والرقص الحديث والباليه على بعض سمات الشخصية .

فروض البحث :

١ ـ توجد فروق دالة احصائيا بين متوسط درجات القياسين القبلى والبعـدى لكل من مجمـوعة الرقص الشعبى ومجموعة الرقص الحـديث ومجموعة البـاليه والمجموعة الضابطة فى بعض سـمات الشخصية لصالح القياس البعدى .

٢ ـ توجد فروق دالة احصائيا بين متوسط درجات القياسات البعدية لمجـموعات البحث التجريبية (الشعبى ـ الحديث ـ الباليه) والمجموعة الضابطة لصالح المجموعات التجريبية .

٣ ـ توجد فروق دالة احصائيا بين المجموعات التجريبية (الشعبى ـ الحديث ـ الباليه) فى بعض سمات الشخصية .

اجـراءات البحث :

منهج البحث :

استخدم المنهج التجريبى للقيام بهذه الدراسة ، حيث أعدت الباحثـة برنامجا تدريبيا لكل من الرقص الشعبى والرقص الحديث والباليه ، ثم طبق على مجموعات البحث التجريبية .

عينـــة البحث :

تم اختيار أفراد عينة البحث بالطريقة العشوائية من مجتمع طالبات التربية الرياضية للبنات بالجزيرة والمقيدات بالفرقة الثانية بالعام الدراسى ٧٩ / ٨٠ ، وبلغ عددهن ١٢٠ طالبة (بنسبة مئوية قدرها ٣٩ر٨٩٪ تقريبا من مجموع طالبات الفرقة الثانية) . وبذا تصبح عينة البحث ممثلة تمثيـــلا صادقا لمجتمع البحث .

وقد قسمت عينة البحث الى أربع مجموعات متكافئة على النحو التالى:

١ ــ مجموعة تجريبية للرقص الشعبى وتتكون من ٣٠ طالبة

٢ ــ مجموعة تجريبية للرقص الحديث وتتكون من ٣٠ طالبة

٣ ــ مجموعة تجريبية للباليه وتتكون من ٣٠ طالبة

٤ ــ مجموعة ضابطة وتتكون من ٣٠ طالبة

تم التأكد من تكافؤ مجموعات البحث من حيث العمر الزمنى والقـــدرة العقلية العامة والمستوى الاقتصادى الاجتماعى ، وذلك بتحليل التباين بين المجموعات وداخلها لهـــذه المتغيرات . وقد وجـــد أن قيمة (ف) غير دالة احصائيا وبذلك اتضح تجانس عينه البحث فى المتغيرات السابقة ، (العمر الزمنى قيمة ف = ١٫٩١ والقدرة العقلية العامة ١٫٧٧ والمستوىالاقتصادى الاجتماعى ١٫٩٢) .

أدوات البحث :

١ ــ اختبـــار القدرة العقلية العـــامة لأحمـــد عبـــد العزيز سلامة وضياء الدين أبو الحب .

٢ ــ استمارة تقـــدير المستوى الاقتصادى الاجتماعى لعبـــد السلام عبد الغفار وابراهيم قشقوش .

٣ ــ قائمة السمات للشخصية المبتكرة لسيد خير الله .

٤ ــ البروفيل الشخصى لـــ « ل . ف . جوردون Gorden » تعريب جابر عبد الحميد جابر وفؤاد أبو حطب .

البرنامج التدريبى :

ولما كان هدف هـذه الدراسة هو تنميـة مختلف الحركات والمهارات واتقانها لأنواع الرقص موضوع البحث (الشعبى ــ الحديث ــ البـاليه) بصورة صحيحة تتميز بالاقتصاد فى بذل الجهـد مع جمـال الأداء ورشاقته بجانب تنمية الشخصية المتكاملة ، لذا أعدت الباحثة برنامجا تدريبيا مكونا من الحركات والمهـارات والنشاطات الخـاصة لكل نوع من أنواع الرقص (موضوع البحث) على حدة . تم اختياره وفقا للمعايير التالية :

- **التدرج بالحركات الأساسية :** لكل نوع من أنواع الرقص الثلاثة ــ من السهل الى الصعب .
- **ادماج الحركات والمهارات الأساسية :** الخاصة بكل نوع ــ بعضهمـا ببعض والتنويع فى ايقاعاتها من البطىء الى السريع .
- **الاهتمام بالنشاطات الابتكارية :** وذلك باتاحة الفرص للعمـل الجماعى للشعور بالمسئولية والثقة بالنفس وانكار الذات والقدرة على قيـادة الآخرين .

محتويات الدرس بالنسبة لأنواع الرقص الثلاثة :

ــ اعـداد بدنى :

فى هذا الجزء تم تعليم الحركات والمهارات الأساسية الخاصة بكل نوع بغرض تنمية ذلك بصورة تتميز بالدقة والاقتصاد فى الجهد . ويكون ذلك أولا باستخدام قضبان السند لمساعدة الطالبات على اتخاذ الأوضاع الصحيحة والأداء السليم للحركات والمهارات المختلفة . ثم يلى ذلك الأداء الحر (بدون قضبان السند) مع استعمال أوضاع الجسم المختلفة والقـدمين والذراعين والمشى والجرى والوثب .

ــ اعداد مهـارى :

بعد اتقان الحركات والمهـارات الأساسية السـابقة ثم ربط بعضهم ببعض وذلك بعمل جمل حركية متنوعة فى مجموعات مختلفة الاعداد . وتم ذلك باتاحة الجو للطالبات للتعبير عمـا بداخلهن من أحاسيس وانفعالات .

فمن خلال ممارسة الحركات والمهارات المختلفة تستطيع الطالبات التعـــرفة الكامل على كل الاحتمالات والحدود الممكنة لحركات أجسامهن والتى بدورها تؤدى الى توافق وتناسق بدنى أفضل . كما انه يعتبر أيضا كبداية لتنميـــة القدرات الابتكارية لهن من خلال العمل الجماعى ومحاولة حل المشكلات وفهم الآراء والانطباعات المختلفة .

ـــ النشاط التعبيرى الابتكارى :

فى هذا الجزء يكون العمل من وحى الطالبة وخيالها حيث يتم اختيـــار مواضيع ومواقف مختلفة ويكون الأداء الحركى فيه معبرا عما بداخل الطالبة من احاسيس وانفعالات ومشاعر تجاه ما اختارته من موقف أو موضـــوع مع الموسيقى المناسبة له (والعمل هنا يكون اما فرديا أو جماعيا) مع مراعاة أن يكون دور المدربة فى هذا الجزء التوجيه والارشاد فقط .

ولقد ركزت الباحثة اهتماما كبيرا على هذا الجزء ، لذا خصصت له عدد ساعات كثيرة من خطة التدريب .

الدراسة الاستطلاعية :

تم القيام بدراسة استطلاعية للتأكد من مناسبة أدوات البحث واعداد قاعات التدريب وذلك فى بداية عام ٧٩ : ٨٠ . وقد قامت الباحثة باستخراج معامل الثبات « لقائمة السمات للشخصية المبتكرة » و « البروفيل الشخصى » لهذه الدراسة عن طريق اعادة التطبيق على عينة عشوائية من طالبات الكلية غير المشتركات فى البحث وعددهن ٣٠ طالبة (لكل مقياس) . وبعد مضى فترة ثلاثة أسابيع من الاجراء الأول حسب معـــامل الثبات وكان دالا عنـــد مستوى معنوى (١٠ر) .

قائمـــة السمات (٧٨ر) ، السيطرة (٧٥ر) ، المسئولية (٧٣ر) ، الاتزان الانفعالى (٧٧ر) ، الاجتماعية (٧٩ر) .

كما حسب معامل الصدق للمقياسين وذلك عن طريق حساب الصدق الذاتى فكان دالا عند مستوى (١٠ر) .

قائمة السمات (٨٨ر) ، السيطرة (٨٧ر) ، المسئولية (٨٥ر) ، الاتزان الانفعالى (٨٨ر) ، الاجتماعية (٨٩ر) .

تنفيذ البرنامج التدريبى :

تم تنفيذ البرنامج التدريبى خلال المدة من ٧٩/١٠/١ حتى ١٩٨٠/٤/١، فيما عدا اجازة نصف العام . وذلك بتطبيق البرامج الثلاثة على المجموعات التجريبية الثلاث . اما المجموعة الضـــابطة فكانت تمارس البرنامج العملى المقرر على هذه الفرقة .

وكان التدريب يبدأ بعد الانتهاء من اليوم الدراسى ولمدة ساعتين على مـــدى يومين اسبوعيا لـــكل من مجموعات البحث الأربع . واشتملت خطة التدريب على احدى عشرة وحـــدة تدريبية بواقع واحـــدة لكل أسبوعين ، واستغرق التـــدريب اثنى وعشرين اسبوعا ، واشتملت الخطة الأسبوعية على درسين ، مدة كل درس ساعتين .

القياسات :

تم اجراء القياس القبلى والبعدى وذلك قبل وبعد الانتهاء من البرنامج التجريبى لمجموعات البحث الأربع .

دونت البيانات كلها لعمل المعالجات الاحصائية اللازمة .

اتخذت الباحثة مستوى معنوى (٠٥,ر) للتحقيق من معنوية النتائج الاحصائية .

نتـــائج البحث

جدول رقم (١)

المتوسط الحسابى والانحراف المعيـــارى وقيمـــة (ف) ودلالتهـــا الاحصائية لدرجات القيـــاس القبلى لمجموعات البحث فى اختبارات الشخصية (ن = ١٢٠)

المجموعات / المتغيرات	الرقص الشعبى		الرقص الحديث		البـــاليه		المجموعة الضابطة		اختيار "ف"
	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	
الابتكار	١١٥,٣٣	٨,٩٤	١١٤,٣٧	٩,٠٣	١١٤,١	٩,٣	١١٤,٥	٨,٨٦	١,٨٢
السيطرة	١٧,٩١	٣,٨٥	١٦,٩٩	٣,٩٥	١٧,٥	٣,٤	١٧,٦٧	٤,--	١,٧٦
المسئولية	١٧,٧	٤,٣٩	١٨,٥٣	٤,٥١	١٨,٢	٤,١٧	١٧,٩	٣,٩٨	١,٢٤
الاتزان الانفعالى	١٨	٣,٧٥	١٧,٣١	٣,٧٩	١٧,٥٦	٤,٤٥	١٧,١٧	٤,٠٥	,٩٨
الاجتماعية	١٧,٤	٣,٧	١٦,٨٧	٤,١٩	١٦,٢٢	٣,٥٥	١٧,٠٣	٣,٦١	١,٢٧

من الجدول السابق يتضح لنا انه لا توجــد فروق دالة احصائيا بين سمات الشـــخصية ـــ موضوع الدراسة ـــ لـــكل من مجمـــوعات البحث (الرقص الشعبى ـــ الرقص الحديث ـــ الباليه ـــ المجموعة الضابطة) وبناء على ذلك ترى البـــاحثة أن أى فروق تظهر بعـــد ذلك بين المجموعات التجريبية والمجموعة الضابطة ترجع للبرنامج التدريبى المنفذ مع المجموعات التجريبية .

جدول رقم (٢)

المتوسط الحســـابى والانحراف المعيارى وقيمـــة (ت) ودلالتها الاحصائية لدرجات القياسين القبلى والبعـــدى لمجموعة الرقص الشعبى فى اختبارات الشخصية (ن=٣٠)

القياس / المتغيرات	القبلى		البعدى		اختبار «ت»
	م	ع	م	ع	
الابتكار	١١٥,٣٣	٨,٩٤	١٢١,٥	٩,٩٢	٢,٤٩
السيطرة	١٧,٩١	٣,٨٠	٢٠,١٣	٤,٣٠	٢,٠٨
المسئولية	١٧,٧	٤,٣٩	٢٢,٢٧	٣,٦٨	٤,٤١
الاتزان الانفعالى	١٧,١٥	٣,٧٥	٢١,٤٧	٣,٨٨	٤٣,٢
الاجتماعية	١٧,٤	٣,٧	٢٤,١	٤,٨	٥,٩٣

يتضح من الجدول الســـابق وجود فروق دالة احصـــائيا بين متوسط درجات القياسين القبلى والبعـــدى لمجموعة الرقص الشعبى فى السمات موضوع البحث لصالح القياس البعدى .

جدول رقم (٣)

المتوسط الحسابى والانحراف المعيـــارى وقيمـــة (ت) ودلالتها الاحصائية لدرجات القياسين القبلى والبعـــدى لمجمـــوعة الرقص الحـــديث فى اختبـــارات الشـــخصية

(ن = ٣٠)

القياس / المتغيرات	القبلى م	القبلى ع	البعدى م	البعدى ع	اختبار «ت»
الابتكار	١١٤٫٣٧	٩٫٠٣	١٢٨٫٠٣	١١٫١	٥٫١٤
السيطرة	١٦٫٩٩	٣٫٥٩	٢٠٫٥٣	٤٫١٦	٣٫٤٧
المسئولية	١٨٫٥٢	١٫٥١	٢٠٫١٣	٤٫١٥	٤٫٦٤
الاتزان الانفعالى	١٧٫٣١	٣٫٧٩	٢١٫٥٧	٣٫٧١	٤٫٣
الاجتماعية	١٦٫٨٧	٤٫١٩	٢١٫—	٣٫٨٥	٣٫٨٩

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة احصـــائيا بين متوسط درجات القياسين القبلى والبعـــدى لمجموعة الرقص الحـــديث فى السمات موضوع البحث لصالح القياس البعدى .

جدول رقم (٤)

المتوسط الحسابى والانحـــراف المعيارى وقيمـــة (ت) ودلالتها الاحصائية لدرجـــات القياس القبلى والبعـــدى لمجموعة الباليه فى اختبارات الشخصية (ن = ٣٠)

القياس / المتغيرات	القبلى م	القبلى ع	البعدى م	البعدى ع	اختبار «ت»
الابتكار	١١٤٫١	٩٫٣	١٢٠٫٣	١٠٫١٨	٢٫٤٢
السيطرة	١٧٫٥	٣٫٤	٢٣٫٥٧	٤٫٢١	٦٫٠٧
المسئولية	١٨٫٢	٤٫١٧	٢١٫٦٣	٣٫٤٧	٣٫٣٩
الاتزان الانفعالى	١٧٫٥٦	٤٫٤٥	٢٢٫٠٣	٤٫١١	٣٫٩٦
الاجتماعية	١٦٫٢٢	٣٫٥٥	٢٠٫٢	٣٫٦٤	٤٫٢٣

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة احصـــائيا بين متوسط درجات القياسين القبلى والبعدى لمجموعة الباليه فى السمات موضوع البحث لصالح القياس البعدى .

جدول رقم (٥)

المتوسط الحسابى والانحـــراف المعيارى وقيمـــة (ت) ودلالتها الاحصـــائية لدرجات القياسين القبلى والبعدى للمجموعة الضابطة فى اختبارات الشخصية (ن = ٣٠)

القياس	القبلى		البعدى		قيمة
المتغيرات	م	ع	م	ع	«ت»
الابتكار	١١٤و٥	٨و٨٦	١١٩و٢٥	١٠و٦٩	١,٨٥
السيطرة	١٧و٦٧	٤و—	١٩و٥٩	٣و٨٩	١,٩٤
المسئولية	١٧و٩	٣و٩٨	٢٠و١٣	٤و٢٧	٢,٠٧
الاتزان الانفعالى	١٧و١٧	٤و٠٥	١٩و٣٤	٣و٧٢	٢,١٣
الاجتماعية	١٧و٠٣	٣و٦١	١٩و٠٤	٣,٦٧	٢,٠٩

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة احصائيا بين متوســـط درجات القياسين القبلى والبعـــدى للمجموعة الضابطة فى كـــل من ســـمة المسئولية — الاتزان الانفعالى — الاجتماعية لصالح القياس البعدى بينما لا توجد فروق دالة احصائيا بين متوسط درجات القياسين فى كل من سمتى الابتكار والسيطرة .

جدول رقم (٦)

المتوسط الحسابى والانحراف المعيــارى وقيمة (ت) ودلالتها الاحصــائية لدرجات القياس البعــدى للمجموعة الضابطة وكــل من مجموعة الشعبى ومجموعة الحديث والباليه فى اختبارات الشخصية

القياس / المتغيرات	المجموعة الضابطة		الرقص الشعبى		ت	الرقص الحديث		ت	الباليه		ت
	م	ع	م	ع		م	ع		م	ع	
الابتكار	١١٩٫٢٥	١٠٫٦٩	١٢١٫٥	٩٫٩٢	٠٫٨٣	١٢٨٫٠٣	١١٫١	٢٫٠٧*	١٢٠٫٣	١٠٫٦٩	٠٫٣٨
السيطرة	١٩٫٥٩	٣٫٨٩	٢٠٫١٣	٤٫٣١	٠٫٥	٢٠٫٥٣	٤٫١٦	٠٫٨٩	٢٢٫٥٧	٤٫٢١	٣٫٧٦*
المسئولية	٢٠٫١٣	٤٫٢٧	٢٢٫٣٧	٣٫٦٨	٢٫٠٧*	٢٣٫١٣	٤٫١٥	٢٫٧*	٢٢٫٦٣	٣٫٤٧	٢٫٠٩*
الاتزان الانفعالى	١٩٫٣٤	٣٫٧٢	٢١٫٤٧	٣٫٨٥	٢٫١٥*	٢١٫٥٧	٣٫٧١	٢٫٢٨*	٢٢٫٠٣	٤٫١١	٢٫٦١*
الاجتماعية	١٩٫٤٥	٣٫٦٧	٢٤٫١	٤٫٨	٤٫١٥*	٢١٫-	٣٫٨٥	١٫٥٧	٢٠٫٠٢	٣٫٦٤	٠٫٧٨

(*) دال عند مستوى معنوية ٠٫٥ر .

يتضح من الجدول السابق :

— وجود فروق دالة احصائيا بين المجموعة الضـــابطة ومجموعة الرقص الحديث فى سمة الابتكار لصالح مجموعة الرقص الحديث .

— وجود فروق دالة احصائيا بين المجموعة الضابطة ومجموعة البــاليه فى سمة السيطرة لصالح مجموعة الباليه .

— وجود فروق دالة احصائيا بين المجموعة الضابطة وكل من مجموعات البحث التجريبية (شعبى — حديث — باليـــه) فى سمة السيطرة لصالح مجموعات البحث التجريبية .

— وجود فروق دالة احصـــائيا بين المجموعة الضابطة وكل من مجموعات البحث التجريبية (شعبى — حديث — باليـــه) فى سمة الاتزان الانفعالى لصالح مجموعات البحث التجريبية .

— وجود فروق دالة احصائيا بين المجموعة الضابطة وكل من مجمـــوعة الرقص الشعبى فى ســـمة الاجتماعية لصـــالح مجموعة الرقص الشعبى

جدول رقم (٧).

قيمة (ت) لمجموعات البحث التجريبية فى سمات الشخصية .

السمات	المجموعات	الرقص الشعبى	الرقص الحديث	الباليه	لصالح
الابتكار	الرقص الشعبى الرقص الحديث	—	٢٫٣٧* —	٤٦و ٢٫٧٧*	الرقص الحديث الرقص الحديث
السيطرة	الرقص الشعبى الرقص الحديث	—	٣٦و —	٣٫٠٧* ٢٫٧٨*	الباليه الباليه
المسئولية	الرقص الشعبى الرقص الحديث	—	٨١ر —	٣٥و ٤٩و	
الاتزان الانفعالى	الرقص الشعبى الرقص الحديث	—	١و —	٥٣ر ٤٥و	
الاجتماعية	الرقص الشعبى الرقص الحديث	—	٢٫٢٨ —	٣٫٤٨*	الرقص الشعبى

(*) دال عند مستوى معنوية ٥٠ر

يتضح من الجدول السابق وجود دالة احصائيا فى :

— سمة الابتكار بين الرقص الحديث وكل من الشعبى والباليه لصالح الرقص الحديث .

— سمة السيطرة بين الباليه وكل من الرقص الشعبى والحديث لصالح الباليه .

— سمة الاجتماعية بين الرقص الشعبى وكل من الرقص الحديث والباليه لصالح الرقص الشعبى .

٢ ـ وجود فروق غير دالة احصائيا فى :

ـــ سمة الابتكار بين الرقص الشعبى والباليه .

ـــ سمة السيطرة بين الرقص الشعبى والرقص الحديث .

ـــ سمتا المسئولية والاتزان الانفعالى بين مجموعات البحث التجريبية .

ـــ سمة الاجتماعية بين الرقص الحديث والباليه .

تفسير النتـــائج :

فى ضوء أهداف البحث وفروضه وما أسفر عنه التحليل الاحصائى ، أمكن استخلاص النتائج والاستنتاجات التالية :

أولا : متوسط الفروق بين القياسين القبلى والبعدى لمجموعات البحث (الشعبى ـ الحديث ـ الباليه ـ المجموعات الضابطة) (جداول ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥) أظهرت نتائج البحث وجود فروق دالة احصائيا بين متوسط درجات القياسين القبلى والبعدى لكل من مجموعة الرقص الشعبى والرقص الحديث والباليه لصالح القياس البعدى . أما بالنسبة للمجموعة الضابطة فقد أظهرت نتائجها عدم وجود فروق دالة احصائيا فى سمتى الابتكار والسيطرة بينمـــا اظهرت وجـــود فروق دالة احصائيا فى كل من ســـمة المســـئولية والاتزان الانفعالى والاجتماعية لصالح القياس البعدى .

وتعزو الباحثة وجود هذه الفروق لمجموعات البحث التجريبية الى اثر البرنامج التدريبى الخاص لكل مجموعة من المجموعات الثـــلاث التجريبيـــة والذى مارسته المجموعات التجريبية دون الضابطة ، حيث أنه من خـــلال نشاطاته التعبيرية العديدة والمتنوعة ـ والتى خصصت لهـــا عدد ساعات كثيرة من خطة التدريب ـ أتاحت فرصـــا كثيرة للتـــكوين الخلقى والنفسى والاجتماعى الذى بدوره ساعد أفراد عينة البحث فى تنمية صفات القيـــادة الصالحة والتبعية الكريمة التى تجعل الأفراد فيها أعضاء فى جماعات منظمة تعمل وتضحى وتتحمل المسئوليات لصالح المجموعة .

أما بالنسبة للمجموعة الضابطة فتعزو الباحثة وجود بعض الفروق فى بعض السمات الى أن البرنامج العملى المقرر على هذه الفرقة يحتوى على

نشـاطات رياضية متعددة ومتنوعة والغرض منها المساهمة فى التنمية الشـاملة للشخصية المتزنة .

وبذا يتحقق الفرض الأول جزئيا والذى ينص على :

« توجد فروق دالة احصائيـا بين متوسط درجات القيـاسين القبلى والبعدى لكل من مجموعة الرقص الشعبى ومجموعة الرقص الحديث والباليه والمجموعة الضابطة فى بعض سمات الشخصية لصالح القياس البعدى » .

ثانيا ــ الفروق بين المجموعات التجريبية والمجموعة الضابطة :

أظهرت نتائج البحث (جدول رقم ٦) وجــود فروق دالة احصائيـا بين المجموعات التجريبية والمجموعة الضابطة فى سمتى المسئولية والاتزان الانفعالى لصالح المجموعات التجريبية بينما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة احصائيا فى سمتى الابتكار والسيطرة بين المجموعة الضابطة ومجموعة الرقص الشعبى ، وفى سمتى السيطرة والاجتماعية بين المجموعة الضابطة ومجموعة الرقص الحديث وسمتى الابتكار والاجتماعية بينالمجموعة الضابطة ومجموعة الباليه .

فوجود الفروق فى بعض سمات الشخصية لصالح المجموعاتالتجريبية دليل على أن البرنامج التدريسى الموضوع لكل من (الرقص الشعبى والرقص الحديث والباليه) كان أكثر قدرة على تنميـة هـذه السمات من البـرنامج العلمى المقرر على هذه الفرقة .

اذ أن انواع الرقص المختلفة التى مارستهـا أفراد مجموعات البحث التجريبية كان لها تأثير ايجابى على تنمية بعض جوانب الشخصية حيث أن التعبير الحركى الذاتى الموجه يخدم كقوة تربوية كاملة لها دور هام وفعـال فى التربية السليمة ، فالمسئولية والثقة بالنفس وانكار الذات والتعاون مع الغير والولاء للجماعة كلها صفات تكتسب عن طريق الاشتراك الفعلى فى النشاطات التعبيرية والايقاعية المتعددة . أما بالنسبة لعدم وجود فروق دالة احصائيا فى بعض السمات بين المجموعات التجريبية والمجموعة الضابطة ، فترجع الباحثة ذلك الى أن كلا من البرنامج التدريبى (الخاص بانواع الرقص موضوع الدراسة) وبرنامج الكلية كان لهما تأثير متقارب فى تنمية هـذه السمات . وبذا يتحقق الفرض الثانى جزئيا والذى ينص على :

« توجد فروق دالة احصائيا بين متوسط درجات القياسات البعدية لمجموعات البحث التجريبية (الشعبى — الحديث — الباليه) والمجموعة الضابطة لصالح المجموعات التجريبية » .

ثالثا — الفروق بين المجموعات التجريبية :

وبالموازنة بين مجموعات البحث التجريبية (الشعبى — الحديث — الباليه) فى سمات الشخصية — موضوع الدراسة — ظهرت النتائج التالية جدول رقم (٧) .

— وجود فروق دالة احصائيا بين المجموعات التجريبية فى سمة الابتكار لصالح مجموعة الرقص الحديث ، بينما لا توجد فروق فى هذه السمة بين الرقص الشعبى والباليه .

— وجود فروق دالة احصائيا بين المجموعات التجريبية فى سمة السيطرة لصالح مجموعة الباليه ، بينما لا توجد فروق فى هذه السمة بين الرقص الشعبى والرقص الحديث .

— وجود فروق دالة احصائيا بين المجموعات التجريبية فى سمة الاجتماعية لصالح مجموعة الرقص الشعبى ، بينما لا توجد فروق فى هذه السمة بين الرقص الحديث والباليه .

— لا توجد فروق دالة احصائيا بين المجموعات التجريبية (الشعبى — الحديث — الباليه) فى سمتى المسئولية والسيطرة .

وتعزو الباحثة وجود هذه الفروق بين المجموعات التجريبية الى ان للرقص أنواعا متعددة تختلف باختلاف فلسفتها وطبيعتها واهدافها .

فالرقص الحديث يعتبر من أحدث أنواع التعبير الحركى ، اكتسب خاصية الابتكار لكونه لا يميل للتقليد . فاشتراك أفراد مجموعة الرقص الحديث فى النشاطات التعبيرية والايقاعية المتنوعة والمتعددة أتاحت لهم فرصا عديدة لتنمية قدرتهم على التفكير والتعبير الابتكارى فى حرية تلقائية ذاتية موجهة ومعبرة عو شعورهم وانفعالاتهم الداخلية فى حدود قدراتهم وامكاناتهم الطبيعية . لذا فقد أظهرت هذه المجموعة تفوقا كبيرا فى تنمية السمات الابتكارية عن المجموعات الأخرى .

والباليه يتطلب الدقة والاتقان ويخضع لتكنيك موضوع ومرسوم ولا يجوز الخروج عنه ، فراقصة الباليه لها القدرة على التأثير والسيطرة على جسدها وذلك بتطويع بعض أجزاء جسمها لأداء حركات متنوعة وغير مألوفة

وتحاول من خلالها توصيل المعاني التى تريد ابرازها الى جمهور المشاهدين . كل هذا يعطيها الاحساس بالسيطرة على جسدها وجمهورها الذى يظهر أعجابه واطراءه على كل ما تقدمه لهم من فن رفيع . لذا فقد تميزت أفراد مجموعة الباليه بسمة السيطرة .

أما الرقص الشعبى فهو نوع من أنواع الفنون الشعبية التى تعبر بصدق عن مشاعر الشعوب ، فطبيعة رقصاته ونشاطاته التعبيرية تتطلب من الفرد أن يكون ايجابيا ناشطا فى تنفيذ ما يمليه عليه صالح الجماعة ، كما أن أفراد هذه المجموعة تؤدى مجهودا جماعيا متناسقا حيث يشكل الفرد نفسه تبعا لعضويته فى الرقصات الشعبية المختلفة والتى بالتالى تؤدى الى تكوين علاقات سليمة مع الآخرين ومشاركة مشاعرهم والتحلى بسمة الاجتماعية .

وهذه النتائج تحقق الفرض الثالث والذى ينص على :

« توجد فروق دالة احصائيا بين المجموعات التجريبية (الشعبى — الحديث — الباليه) فى بعض سمات الشخصية .

التوصيات :

فى حدود هذا البحث وبناء على ما توصل اليه من نتائج توصى الباحثة بما يلى :

١ — زيادة الاهتمام بمادة التعبير الحركى (الرقص) بكليات التربية الرياضية للبنات وذلك بتخصيص ساعات محددة ومستقلة لتدريس كل نوع على حدة كما هو الحال بالنسبة للتمرينات والجمباز والألعاب .

٢ — ضرورة الاهتمام بأدخال أنواع الرقص المختلفة ضمن مناهج التربيه الرياضية فى المراحل التعليمية المختلفة للبنات (ابتدائى — اعدادى — ثانوى) حتى يمكن المساهمة فى التنمية الشاملة والمتزنة للشخصية والتى تنادى بها التربية الحديثة الآن .

٣ — زيادة الاهتمام بالجانب التطبيقى لمادة علم النفس فى مجال التربية الرياضية بعامة وفى كليات التربية الرياضية بخاصة .

مطبعة الجبلاوى

رقم الايداع بدار الكتب ١٩٨٣/١١٠

فى هـذا العـدد

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجى معـــاهد وكليات التربيـــة
١٣ ميدان التحرير بالقاهرة ــ ت ٧٥٩٧٨٦

● تنشر الصحيفة المقالات والبحوث التى تعالج شئون التربية والتعليم
● جميع حقوق النشر محفـــــوظة للرابطة .
● تنشر الآراء العلميـــة والتربوية على مسئولية أصحابها .
● ترســـل المكاتبات والمقالات فيما لا يزيد عن ثمان صفحات باسم السيد ســـكرتير التحرير بمقر الرابطة أما باليد أو البريد .

● **الاشتراك السنوى محليا :**

١٤٤ قرشا لعضوية الرابطة .
١٦٠ قرشا للصحيفة فقط .
٤٠ قرشا للعدد الواحد .

تصدر أربعـــة اعداد فى السنة

فى أوائل كل شهر : أكتوبر ــ يناير ــ مارس ــ مايو

صحيفة التربية

السنة الرابعة والثلاثون مايو ١٩٨٣ العدد الرابع

فى هــذا العــدد

كلمة المحرر : صفحة

كلمة المحرر

(١)
حاجتنا إلى تنظيم البحوث التربوية

للأستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب
رئيس التحرير

لا حاجة بنا هنا الى تأكيد أهمية الاعتماد على البحث العلمى الجاد لحل المشكلات التى تواجه مجتمعنا وتعوق عن التقدم فى اية جبهة من الجبهات التى تتحدى ارادتنا فى هذا العصر . بل ان مجتمعنا لم يعد يحتمل للتلكؤ أو التغاضى عن استخدام العلم والبحث العلمى فى علاج مشكلاته والتخطيط لحياة افضل ومستقبل اكثر اشراقا . ان طبيعة العصر الحاضر الذى يطلق عليه اسم عصر العلم ، تتسم بالتغير السريع المتزايد فى جميع نواحى الحياة ، والمجتمع الذى لا يستطيع أن يلاحق هذه التغيرات ويكيفها ويتكيف معها لابد أن يقضى عليه بالتخلف والخسران .

والتعليم من أهم الوسائل التى تمكن المجتمعات من احداث هذا التغير السريع بل وتوجهه الى الوجهة المرغوبة ، كما ان التربية السليمة هى التى تعد الأفراد للحياة النامية المتطورة فى هذا العالم المتغير . وهذه التغيرات المستمرة التى تحدث فى المجتمع تتطلب ايضا تطوير التعليم بما يتناسب والأوضاع المستحدثة والمعلومات الجديدة والمهارات المتجددة التى يتطلبها التغير والسلوكيات الملائمة والقيم التى تصون المجتمع وتحفظه من الانهيار .

ومن المسلم به أن العصر الحاضر يستلزم أن يكون تطوير التعليم

واصلاحه قائما على البحث العلمى والدراسات العميقة والتجارب المخططة وكل ما يضمن سلامة النتائج التى تستخدم فى اتخاذ القرارات المصيرية التى يرتبط بها مستقبل جيل او اجيال لاحقة . ان التوسع فى نشر التعليم والسعى الى مزيد من ديمقراطيته والتغير فى نظرة المجتمع الى الهدف منه والتقدم المستمر فى النواحى الحضارية والاجتماعية والثقافية ، كل ذلك وغيره من العوامل يستلزم بطبيعة الحال اجراء البحوث المتواصلة لمراجعة أهداف التعليم بنوعياته المختلفة ومناهجه وأساليبه وادارته وأدواته والقوى البشرية القائمة به بما يضمن استجابته وملاءمته للتغيرات المتلاحقة فى حياة المجتمع . ويجب ان يتم الاصلاح والتطوير والتقويم والمراجعة بالبحوث العلمية المتعمقة ، فلم يعد مجتمعنا يطيق ان يتحمل أخطاء الارتجال والتخبط والأحكام الذاتية فى علاج مرفق حيوى لأمتنا مثل مرفق التربية والتعليم .

وبرغم بداهة هذا القول والتسليم به من كل شخص يعمل فى حقل التعليم ، اذ لا يكاد يوجد فى هذا العصر من يعارض فى اقامة الاصلاح على أسس علمية سليمة دون أن يعرض نفسه للسخرية والنقد الشديدين ، الا ان هناك مع ذلك بعض الناس ممن يتشدقون بأهمية العلم والبحث العلمى ولكنهم فى قرارة أنفسهم يؤمنون بأن البحث العلمى عملية معطلة ولا ضرورة للاعتماد عليها فى اتخاذ القرارات السريعة التى تبنى عادة على خبرة محدودة أو آراء ذاتية أو اقتناع شخصى .

وفى مجتمعنا يمكن القول بأن الايمان بأهمية البحث العلمى فى مسائل التربية والتعليم قد بدا يتزايد خلال نصف القرن الأخير أى منذ أوائل الثلاثينات فى هذا القرن بعد انشاء معهد التربية للمعلمين فى السنة الدراسية ١٩٣٠/٢٩ ، وقد كان ذلك بفضل جهود بعض الرواد من المربين . فقد بدأت فى ذلك الوقت الجهود المبذولة لتمصير التعليم ومناهجه وربطها بالبيئة المصرية ، على أساس من التجريب العلمى فى المدارس النموذجية التى كانت ملحقة بمعهد التربية . كما أنشأت وزارة المعارف فى ذلك الوقت ادارة جديدة للبحوث التربوية لتقوم بجمع البيانات والاحصاءات التربوية والقيام بالدراسات المختلفة لتطوير هيكل التعليم ومناهجه ووسائله . وفى خلال الأربعينات استمر التوسع فى هذا الاتجاه فطورت ادارة البحوث التربوية بالوزارة كما قام معهد التربية ببعض التجارب والبحوث العلمية

لتطوير مناهج العلوم وادخال العلوم العامة فى التعليم الثانوى وكذلك تطوير مناهج المواد الاجتماعية ومراجعة مناهج التعليم الابتدائى وطريقة تعليم القراءة والكتابة واللغة العربية ، كل ذلك بالاعتماد على البحث العلمى الهادف . وفى ذلك العقد أيضا وعقب انتهاء الحرب العالمية مباشرة توسعت الوزارة بصورة لم يسبق لها مثيل فى ايفاد البعثات للتخصص فى العلوم التربوية بقصد اعداد الباحثين فى هذه المجالات .

وهكذا بدأ النصف الثانى من هذا القرن اى منذ أوائل الخمسينات والجو مهيأ لقيام نهضة بحثية كبيرة . فقد عاد فى هذه الفترة من أعضاء البعثات ما يربو علي السبعين عضوا من حملة الدكتوراه وضمت كليتى التربية والبنات الى الجامعة فأتيحت بذلك الفرص الواسعة لاجراء البحوث التربوية ومنح درجات الماجستير ودكتوراه الفلسفة فى مختلف التخصصات التربوية ، وأعيد تنظيم ادارة البحوث التربوية بوزارة التربية والتعليم مع التوسع فيها لتحقيق وظائفها وزاد الاهتمام باصلاح التعليم وتطويره على أسس علمية سليمة .

وفى بداية السبعينات أقيم فى القاهرة مؤتمر التعليم فى الدولة العصرية (فبراير ١٩٧١) وكان من أبرز توصياته انشاء جهاز أو مركز قومى لاجراء البحوث التربوية لتطوير مناهج التعليم وادارته . وقد تم تنفيذ هذه التوصية فعلا فى عام ١٩٧٢ وأنشىء المركز القومى للبحوث التربوية بالقانون رقم لسنة ١٩٧٢ ، ويعمل حاليا بهذا المركز ما لا يقل عن ثلاثين باحثا موزعين على مختلف فروع البحوث التربوية . كما شهدت السبعينات أيضا توسعا كبيرا فى انشاء كليات التربية فى الجامعات المصرية حتى بلغ عددها حاليا عشرين كلية خلاف كليات التربية الرياضية والموسيقية والفنية والشعبة التربوية بكلية الاقتصاد المنزلى ويبلغ عدد هذه الكليات النوعية حاليا سبع كليات .

ويعني هذا التوسع الذى حدث فى انشاء كليات التربية ان امكانيات البحث التربوى قد تضاعفت بصورة واضحة كما تدل على ذلك اعداد البحوث التى تجرى سنويا للحصول على درجتى الماجستير ودكتوراه الفلسفة فى التربية ، وكذلك البحوث التى يقدمها أعضاء هيئات التدريس فى هذه الكليات لاجازة ترقياتهم الى وظائف الأساتذة المساعدين ووظائف الأساتذة .

وبالاضافة الى انشاء المركز القومى للبحوث التربوية والتوسع الهائل فى كليات التربية نجد أن بعض الجامعات قد انشأت أيضا مراكز للبحوث التربوية فى بعض المجالات المتخصصة . فانشأت جامعة عين شمس مركز تطوير تدريس العلوم لاجراء البحوث والدراسات المتعلقة بالتربية العلمية فى جميع مراحل التعليم ونوعياته المختلفة بدءا برياض الأطفال حتى نهاية التعليم الجامعى وذلك لتطوير مناهج العلوم والرياضات والتكنولوجيا وطرق التدريس والكتب المدرسية والوسائل التعليمية وأساليب التقويم وادواته الخ .... بالاضافة الى تطوير مناهج وأساليب اعداد معلمى العلوم والرياضيات للمراحل التعليمية المختلفة ، وقد انشأ المركز فرعين له بالتعاون مع كلية التربية بجامعة طنطا وكلية التربية بجامة أسيوط . كما انشأت جامعة عين شمس أيضا مركزا متخصصا لتطوير تدريس اللغة الانجليزية ومعهدا ثالثا لاجراء البحوث المتعلقة بالطفولة وتربية الأطفال .

ولكن ماذا يعنى كل هذا ؟ لاشك انه قد حدث توسع كبير فى الأجهزة القادرة على القيام بالبحث التربوى ، فبعد أن كانت هناك ادارة محدودة للبحوث التربوية فى وزارة التربية والتعليم اصبح هناك مركز قومى للبحوث التربوية باقسامه وفروعه وخبراته وامانته الكبيرة . وبعد ان كان هناك معهد أو كلية للتربية فى الثلاثينات أصبح لدينا سبع وعشرون كلية تربوية يمكن أن تعتبر كل منها بمنزلة مركز متخصص لاجراء البحوث التربوبة فى محيطها على الاقل . ثم ان هذا الاتجاه الى انشاء مراكز البحوث المتخصصة

يدل على اننا نأخذ بأحدث الاتجاهات العالمية واننا على وعى بأهمية البحث العلمى لتطوير التعليم واصلاحه .

ولكن هل يعنى ماحدث أننا نستخدم هذه الامكانات المتاحة وهذه الطاقات البشرية وغير البشرية الهائلة استخداما موجها نحو تطوير التعليم واصلاحه بأسلوب يقوم على التخطيط الواعى للبحوث العلمية بهدف حل المشـــكلات التى تعترضنا وتحسين التعليم واصلاحه ؟ قد تكون هناك بحوث جيدة وفيرة العدد تجرى كل عام ولكن ماقيمتها وما جدواها اذا لم تطبق نتائجها ونستخدمها فى حل مشكلاتنا التعليمية ؟ كما أنه قد تكون هناك مشكلات حقيقية لا يدرى الباحثون عنها شيئا حتى يعطونها اولوية خاصة فى برامج البحوث التى يجرونها .

وخلاصة القول هل نحن نؤمن حقا بأهمية الاعتماد على البحث العلمى الجاد لحل مشكلاتنا التعليمية وتطوير التعليم واصلاحه ؟ وهل ندرك فعــلا أن معالجة مسائل التطوير والاصـــلاح بالأسلوب العلمى مسألة حياة او موت بالنسبة لتقدم المجتمع ، فاما أن نقبل مواجهة تحديات العصر بأحدث الأسلحة العصرية وهو سلاح العلم واما أن نقبل التخلف ونرضى بالانحدار والنسيان فى عصر العلم ، كما قد يظن بعض الغافلين .

والبحث العلمى التربوى الذى نتحدث عنه ليس لهوا وعبثا وانمـــا المقصود هو البحوث العلمية الجادة الهادفة الشاملة المتعمقة التى تتصدى للمشكلات الحقيقية الصعبة ، وهذا النوع من البحوث التربوية يتطلـــب تنظيما وتنسيقا وتخطيطا بصورة علمية ايضا حتى تكون له النتائج التى نتوقعها والفعالية التى نستهدفها .

ان ما أود ان أبرزه الآن ايها القارىء العزيز هو مدى حاجتنا الى هذا التنظيم والتخطيط للبحوث التربوية كى تؤتى اكلها ، ولعلك تشعر معى أن الجهود التى تبذل حاليا فى البحوث العلمية قد ينقصها الكثير من التنسيق أو التخطيط ، وان ذلك يقتضى ان نضع تنظيما يضمن تكامل الجهود وتوجيهها

لتحقيق أهداف التطوير والتحسين ، اننا فى حاجة حقا الى ايجاد الصلة القوية بين الباحث وبين الميدان فكثيرا ماتوضع نتائج البحوث على أرفف المكتبات دون ان يقرأها او يسمع بها من هو فى اشد الحاجة اليها من العاملين فى الميدان وكثيرا مايشعر القائمون بالتنفيذ بالحاجة الشديدة الى بحث مشكلة ما دون أن يدرى الباحثون عنها شيئا .

فكيف يكون هذا التنظيم والتنسيق والتخطيط ؟ هذا ما سوف نحاول أن نعرض له فى العدد القادم ان شاء الله .

الحركة النقدية في الفنون التشكيلية ووظيفتها التربوية

للأستاذ محمود النبوى الشال
الوكيل الأسبق لوزارة التربية والتعليم

تتألف الأعمال الفنية التشكيلية من موضوعات وافكار واشكال ، لها دلالات اجتماعية وحيوية ، او من ملامح رمزية او مجردة ، لها موقعها ومقصدها فى وعى الفنان وعقله الباطن ، كما ترتبط احيانا بمشكلات العصر وصراعاته وتوتراته التى يعيش فيها الفنان ، مما يحفزه على خلق الفن بأسلوبه الخاص ونمطه المميز ، الذى يعكس مثالية ذلك العصر واتجاهاته ، التى يعبر عنها ذاتيا فى صورة بارعة ، يكشف من خلالها طبيعة هذا المجتمع ومؤثراته وانعكاساته اليومية . ومن ثم فان فردية الفنان واستقلاله بشخصية تميزه عن غيره ، من أهم العوامل التى تساعد فى صنع العصر ، وليست اعماله بالضرورة مجرد تعبيرات عن عصر ، كما يتوهم البعض ، اذ لا يتسنى فى المبتدأ التعرف على ذلك العصر دون رصيده من الأعمال الفنية . وهذه الملاحظة ذاتها تصدق على أى عصر من العصور ، وعلى أية حضارة من الحضارات الإنسانية .

وكثيرا ما يتمكن الفنان القدير ، بفضل جرأته وبصيرته ومناجياته الذاتية ودوافعه النفسية ، من تجاوز قيم عصره ، حيث يكون مهيأ على افضل نحو من السيادة والثقة بالنفس لمعالجة عناصر العمل الفنى ومكوناته ، بطريقة ارحب عطاء واوسع نطاقا وابلغ اداء .

والفنان التشكيلى فى مسيس الحاجة دائما الى أن يستعين بجهود النقاد المتخصصين وآرائهم وتفسيراتهم المفيدة واحكامهم التقويمية لأعماله الفنية ، والا ظلت غامضة منعدمة الوضوح غير قابلة للفهم فى بعض

الأحيان ، وظل معظم الجماهير بعيدين عن الاهتداء الى المبررات التى تؤيد حكم القيم الفنية وتفسر رموزها ، بل يظل افتقارهم الى تذوق انجازات الفنانين ، والتوصل الى التاثير السحرى الذى ينبغى أن يكون لتلك الانجازات فى المدرك الانسانى قائما . ذلك لأن معظم الأعمال الفنية تكون فى اغلب الأحايين شديدة التعقيد عسيرة التناول ، وكثيرا ما يكون قوامها التشكيلى عميق التعبير مركب المعنى ، اثقل بكثير مما يستطيع فرد عادى ، أو مجموعة من الأفراد أن يتعاطفوا معه وأن يتابعوا مساره .

واذا ، فان العبء الأساسى الملقى على عاتق النقاد فى مجال الفنون التشكيلية ، هو اقامة جسور منيعة بين المجتمع الذى يحيون بين ظهرانيه، وبين تلك الفنون التى يبدعها الفنانون التشكيليون ، لأن الناقد أقدر من غيره فى تشخيص العمل الفنى وتحديد نوع القيمة التى تلتصق بهذا العمل بالنسبة للمشاهد ، ولديه القدرة الفائقة على تقويمه ، والقاء الضوء الوضاح على أصوله وخصائصه ، بأقصى الدرجات الدقيقة التى تؤدى الى ذلك .

ومن المؤكد أن ايضاح العمل الفنى وتحليله وتفسيره وابراز طبيعته وحل رموزه عن طريق الناقد ، من حيث هو موضوع جمالى ، من أهم الأسباب التى تساعد فى نشر المعرفة وتعميق الفكر وتوسيع دائرة الثقافة واستيعاب الملامح ، واستخلاص الانفعالات التى تزايل الفنان . وهناك أنواع رئيسية ومعايير مقررة للنقد الفنى ، منها ان الناقد لا ينبغى أن يكتفى بوصف مشاعره فحسب ، بل لابد له من بحث خصائص العمل ذاته والكشف عن حقائقه ، وكيف تؤدى هذه الخصائص وتلك الحقائق الى أن يتبوأ العمل الفنى منزلته من الجودة ، التى تقوم على معيار محدد ومغزى دقيق لدى عملية الخلق التى يبذل فى سبيلها الفنان كل جهد مستطاع من القوة الذاتية ، والانفعال النفسى والتعبير الصادق والصياغة الأصيلة .

فالمصور الفنان عندما يقدم لوحة فنية ذات مضمون اجتماعى ، وكذلك المثال حينما ينحت تمثالا يخدم غرضا وظيفيا قوميا معينا لتخليد ذكرى حدث تاريخى أو تذكير بمآثر زعيم وطنى قدم لبلده خدمات جليلة ، ومكاسب عظمى ، فلابد لكليهما أن يضمنا عملهما كل القيم واللمسات التى

تعرب عن أرق المواقف وأروعها ، التى تجسد هذه الأحداث أو المناسبات التاريخية ، كما تجسم فضل هؤلاء القادة الذين ابلوا بلاء حسنا لأوطانهم ودافعوا عن قضايا بلادهم واوطانهم ، وبحيث يحاول الفنان أن يسهل على جماهير الشعب وعلى كل افراد المجتمع سبيل تذوقه لابداعه ، وأن يكون من ورائه الناقد بكل وسائل النقد التقديرى والخبرة المتعمقة التى لا تصرفه عن الهدف المقصود دون تمسك بحرفية التقاليد والشكليات النمطية .

لقد جرى أسلوب النقد خلال الفترة التى وقعت بين اوائل القرن السادس عشر الى اواخر القرن الثامن عشر على نسق النقد اليونانى القديم أو فن عصر النهضة ، حيث وضع قادة هذه الحركة النقدية ابان هذه الفترات قواعد مفصلة وأساليب محددة لتقويم الفنون ، على أساس النظرة الواقعية الكلاسيكية ، التى تقوم على دقة الالتزام بالواقع والمطابقة الحرفية للطبيعة ، ورفض محاولات التجديد والتجريب فى عالم الفن .

ولقد ترسم نقاد الفن التشكيلى فى هذه الآونة قواعد ثابتة تقيس جودة الأعمال بمقتضى محاكاتها الى تلك الفلسفة التى تدين بالانتماء الى الحقائق والمنظورات والأنواع والأنماط التى كان متعارفا عليها ، فى ضوء المفهوم الذى ينص على أن الفن تمثيل للطبيعة ، وترجمة للواقع كما هو دون تجاوز أو تحريف .

ولكن النقاد المحدثين لا يطيعون هذه القواعد بطريقة متحجرة عمياء ، بل انهم كثيرا ما يخرقونها كلما دعت الحال ، فيحكمون عليها بطريقة واعية ونظرة متحررة من هذه القيود الوضعية المفروضة ، واضعين نصب أعينهم مقصد الفنان بعيدا عن الروح التقليدى ، وفى منأى عن القواعد الآلية المخرفة ، مستهدفين بذلك وفى المقام الأول نقاء النمط وتخلصه من شوائب الخلط بين الأساليب والاتجاهات ، التى كثيرا ما تكون فى مقدمة الأسباب التى تحدث تخلخلا ملموسا فى العمل الفنى .

ومن ثم فانه ينبغى أن تكون المعايير التى يستند اليها النقاد ملائمة من الوجهة الجمالية ، وينبغى للناقد كذلك أن يكون لديه احساس قوى

بما يحاول الفنان أن يحققه فى تجربته الذاتية . وما لم يفهم الناقد غاية العمل ويحترمها فانه يسيء تفسير الوسائل ويجانبه التوفيق فى تقويمها والحكم عليها ، ويترتب على ذلك أن النقد ينبغى أن يبدأ أولا باستجابة جمالية كاملة يشعر بها الناقد من خلال عمل الفنان ذاته ، ليكون ذا ارادة حرة مصممة ..

كما ينبغى للناقد أن يظل متيقظا لحركات التجديد المعاصرة فى الفن ، وأن يكون دائما على استعداد للتخلى والتنازل عن القواعد والمعايير الآلية القديمة ، وأن يحترم بدوره طابع الفردانية الجمالية لكل عمل قبل أى عمل آخر ، وأن يظل باب الاجتهاد مفتوحا أمام عينيه على مصراعيه ، وأن يكون على تمام الأهبة والاستعداد لاستخدام أساليب ومفاهيم مستحدثة فى التحليل ، والاتيان بقدر ضخم من الاستنتاجات والانطباعات والمعلومات الملماحة عن الفن .

ولعل من الخير أن يضع الناقد فى اعتباره أن الفنون بعامة ، والفنون التشكيلية بخاصة ، تتأثر الى حد كبير بقوى أخرى وعوامل وثيقة الصلة بطبيعة المجتمع الذى ينشأ فيه الفنان ، والبيئة الخاصة ، ومنها النواحى الاجتماعية والأخلاقية والسلوكية والاقتصادية والثقافية والدينية والذوقية السائدة .

هذه العوامل — وغيرها كثير — يمكن أن تترك آثارها وطابعها على الفنان ، وبالتالى على أعماله الخاصة . ولكننا يجب أن نعرف فى الوقت نفسه أن اهم العوامل التى تجعل العمل الفنى على ما هو عليه ، هى عوامل ارتباط اوثق بمجال الفنون التشكيلية فى جوهرها ، وفى نطاقها ، وتفرض عن طريق غير مباشر حدودا أمام نشاط الفنان الخلاق ، كما تحدد عن طريق الوحى والالهام الاتجاه الذى ينبغى أن يتخذه هذا النشاط ، ومن هنا يحدث التغيير والاستبعاد والحذف أو الاضافة تلبية لحاجات فنية بعينها .

ولما كان النقد الفنى التشكيلى حتميا وفرضا من الفروض التى لا يمكن اسقاطها فى مجالات الابداع لتكوين حالة مكتملة من الشعور والوعى فى عقول المتلقين والمتذوقين ، تتيح لهم سلامة الادراك والاستجابة

للعمل الفنى بدقة وعمق وبطريقة مثمرة ، فان عملية النقد ذاتها لا يجوز أن تكون من قبيل الثوابت التى ترفض البديل ، ولكنها معرضة لاعادة النظر على الدوام ، فلابد للناقد الواعى من الرجوع الى العمل ذاته بين حين وآخر ، وسيكون من المؤكد أن الناقد سوف يغير رأيه ، ويعدل من حكمه فى أغلب الأحيان عندما يكشف عن تفاصيل وملامح خفية لم يكن قد رآها آنفا ، ويكتسب من خلال نظرته الجديدة استبصارات ونسمات لم ترد فى حسبانه من قبل ، ما لم يتمسك بتقويمه وتفسيره الاثير لديه بطريقة جامدة متحجرة .

وكثيرا ما تكون المعايير التى استند اليها الناقد قديمة غير صالحة ، ولا تتفق وطبيعة العمل ذاته فى الزمان والمكان ، ومن هنا كان لزاما على الناقد أن تكون مناهجه مرنة لا جامدة ، ولابد أن تكون منوعة لا محددة حتى تستطيع أن تستوعب التباين الهائل للأعمال الفنية ، التى تحتمل أحكاما متعددة صحيحة لا حكما واحدا ، ولهذا السبب بدوره ، فان النزعة القطعية فى النقد ليس لها مبرراتها بحال من الأحوال فى مقدور التفسير الواحد أو الانطباع المباشر أن يستخلص جميع القيم الجمالية التى تكمن فى نسيج العمل الفنى ، وينبغى لنا أن نعلم أن هناك دائما المزيد مما ينبغى قوله وما تجمل اضافته ، مهما تبلغ كثرة ما نقوله عن عمل فنى بعينه ، من حيث معالجة الشكل والوسط المادى والأسلوب و (التكنيك) والمضمون .... الخ ، وهى كلها عناصر ينفرد بها مجال الفن التشكيلى ، وتميزه عن غيره من المجالات الأخرى .

والخلاصة التى أريد أن أصل اليها أن الفنان التشكيلى ينشأ عادة من سمات عامة معينة وخصائص فريدة ترتبط بعقل الفنان وبقلبه ووجدانه. ومن مسئولية الناقد أولا وقبل أى شىء أن يقفنا بأسلوب علمى تفسيرى على أسباب وأنواع وأنماط هذه الأعمال الفنية ، ويوضح لنا بدوره كيف ولماذا انتج الفنان عملا فنيا بعينه ، وان يساعدنا فى عدم تجاهل الصفات المميزة لهذا الفنان الفرد ، ومن هنا يقع على عاتق الناقد عبء تحقيق الجانب التعليمى والتربوى من خلال اسلوبه ونقده للعمل الفنى فى ضوء ما يلى :

* تعميق فهم الأعمال الفنية وتوضيحها وزيادة الاستمتاع بها فى نفوس المشـــاهدين .

* اثراء تجاربنا للقيم الفنية الأساسية التى يسعى الفنان المنتج الى تحقيقهـــا .

* المعاونة على فك رموز لغة الفن التشكيلى ، واحترام الدلالة الباطنة للفن الجميـــل .

* عدم ارتكاب خطأ الانقياد للاهتمامات النفسية والعوامل الشـــخصية الى حد اغماض العين عن المزايا الجمالية للعمل الفنى .

* الاستجابة للنظم الفنية والجماليـــة على اختلاف أنواعها ، وجعـــل الادراك الجمالى لدى الأفراد أقدر على التمييز والاستجابة الفنية .

* يوجه الناقد انتباهنا الى تألق المـــادة الحسية أو سحرها ، والى عمق الأشكال ، والطريقة التى يؤدى بها البناء التشكيلى على نحو معين ، والى المعنى الدال للرمز والروح التعبيرى للعمل بأسره .

* يعمل النـــاقد على تنمية التعاطف لدى الجمـــاهير عن طريق ازالة التحيزات والغوامض التى تقف فى طريق التذوق السليم .

* يسهم الناقد اسهاما ايجابيا فى تعليم الآخرين بتوجيه الفكر والادراك والشعور والخيال على نحـــو مباشر أو غير مباشر ، وعلى أنحـــاء متباينة من الوجهة الجمالية .

* يلتزم الناقد بتطبيق الأسس والقواعد التى تؤدى الى ابراز التفاصيل الهامة وتصنيف الأشكال الفنية ، مما يترتب عليه أن يصبح ادراك الناس أقدر على التمييز .

* يقرب للناقد أمام المتلقين فكرة التمييز بين ما له أهمية أساسية مما يكون فى المنزلة للثانوية فحسب ، وأين تقع الذروة فى صميم عمل الفنان وبشكل عملى محدد .

* يشجع الناقد على الاقبال على العمل بكنه الهمة ، وبخيال خصيب ، ويزيل من أمامنا الرهبة أو الدجل من الأعمال الفنية ، كما ينقل الى

المشاهدين حماسته بالنسبة لعمل الفنان والحكم عليه بدقة وتحكم وامعان .

* يوجه الناقد الى التعمق فى القصد النفسى للفنان الذى يمكن ان يكون ذا قيمة تعليمية بالنسبة الى بعض الأعمال الفنية بالذات ، وان لم يكن جميعها .

* ان النقد بالقواعد يبدأ بتصنيف العمل ، ويؤدى عادة الى ابراز التفاصيل والأجزاء الهامة فيه ، مما يترتب عليه أن يصبح ادراكنا اقدر على التمييز والموازنة والاستجابة الحساسة والمعرفة المثلى التى يواجه بها المدرك صميم العمل ، بروح المرونة والحيوية والحماسة .

* يحرص الناقد على تحقيق الأسلوب التعليمى بصورة واضحة ، لأنه يوجه الادراك لما هو مختف وراء السطح الظاهرى المنظور للعمل ، فهو اذ يكشف عن المعانى والقيم المتجسدة فى العمل الفنى ، يجعل تجربتنا بازائه أعمق وأكثر تقبلا وارضاء .

* يعودنا الناقد على أن للعمل النقدى لا يكون له قيمة تعليمية تربوية الا اذا بذل المدرك من جانبه جهدا ووعيا وانتباها ويقظة وتعاطفا جماليا مع احكامه وآرائه .

* الناقد الملهم الذى يمكن ان ندين له بأعظم منازل الفضل ، هو ذلك الذى يجعلنا ننظر اول وهلة الى شىء يقنعنا به وجها لوجه ، ويقفنا على حقيقته ولم نكن قد تمرسنا عليه من قبل ، ثم يتركنا معه لاستنباط الايحاءات المتباينة للمعانى والاندماج فى الكيان الجمالى للعمل وتعميقه فى نفوسنا ، وبصورة تلقائية .

* الناقد الفنى فى مقدمة العناصر الهامة التى لا غنى للفنان ولابداعه الفنى عنها ، ولا غنى فى الوقت نفسه للجماهير المستفيدة من انطباعاته ولمساته وتشخيصه المبنى على الخبرة العميقة والتمرس الدقيق بعمليات النقد ، ولابد للمتقلين أن يحسنوا التلقى حتى يكون لتوجيهاته السديدة جدواها وانعكاساتها التربوية الهادفة .

واخيرا ، فأيا كانت مناهج النقد المرتبطة بالفن التشكيلى فان على الناقد آخر الأمر ان يعمل على تكوين الميول وتأصيل الشعور ودعم الوعى فى عقول المتلقين بصورة تتيح لهم أن يجيدوا الاستجابة للأعمال الفنية التى تزخر بها المتاحف العالمية والمحلية والمعارض والمكتبات العامة على مختلف مستوياتها ، وأن يدركوا مفعولها السحرى فى تربية المواطنين ، بأسلوب مثمر يحقق الاستمتاع بالفن ورفع مستوى الادراك الجمالى ، وان يكون الفن ذا قيمة تثقيفية وتربوية مقررة لا سبيل الى انكارها أو تجاهلها .

وعلى ذلك : فان النقد فى مجال الفن التشكيلى لا تكون له قيمة تعليمية الا اذا بذل المدرك بدوره جهدا صادقا وموفورا من الانتباه والتأمل والتعاطف الجمالى ، وارهاف الذوق واخصاب الخيال وحفز الاهتمام ، حتى يغدو الفرد فى حالة طيبة من النضج والتجاوب الوثيق مع الناقد ، الذى هو الأداة القوية فى ابراز ملامح القيم الفنية ، حتى لا يخفقوا فى ادماج هذه المعرفة فى نطاق تذوقهم الجمالى للعمل الفنى التشكيلى والاستجابة الحية له على النحو الملائم .

شخصية مصر

للدكتورة نعمات أحمد فؤاد

دعت الرابطة السيدة الأستاذة الدكتورة نعمات فؤاد لالقاء حديث بمقر الرابطة موضوعه « شخصية مصر » ضمن البرنامج الثقافى لعام ١٩٨٢ وكان موعد هذا الحديث يوم الأربعاء ٢٩ من صفر ١٤٠٣ الموافق ١٥ من ديسمبر ١٩٨٢ . ويسر الرابطة أن تنشر هذا الحديث فى هذا العدد من صحيفة التربية :

اخوتى .. أخواتى فى مصر والنيل ، الأخ الأستاذ محمود عبد العزيز أضفى على ، واضاف الى الكثير ، والكلام صفة المتكلم ، وانى أعتز كثيرا بقوله « عاشقة مصر » ، وكلنا عشاق :

كم ذا يكابد عاشق ويلاقى
فى حب مصر كثيرة العشاق
انى لأحمل فى هواك صبابة
يا مصر قد خرجت عن الأطواق
لهفى عليك متى أراك طليقة
يحمى كريم حماك شعب راق
كلف بمحمود الخصال متيم
بالبذل بين يديك والانفاق

مصر هذه حين نجتمع اليوم لنتكلم عنها .. فليس هذا من زهو المصرى ، وليس هذا فقط من حب الولى ، ولكن له دلالات كثيرة .

وقبل أن أبدأ فى الحديث عن مصر أقول : لقد كتب عن مصر كثيرون غيرنا ، ففى عام ١٨٩٢م كان مدير دار الكتب مستر « فولزر » حاول ، وكان المدير فى هذا الوقت مستر « موريس » هذا الرجل أصدر كتابا عن الذين كتبوا عن مصر فى ثمانمائة صفحة من الحجم الكبير .. مجرد أسماء الذين كتبوا عن مصر ، وهذا الكتاب صدرت طبعته الثالثة عام ١٩٥٧م ، وغير هؤلاء كتب عن مصر شيخ المؤرخين المحدثين « توينبى » .. كتب عن تاريخ مصر ، وكتب « جيمس هنرى برستد » عن حضارة مصر ، وكتب « كبارت » عن فن مصر ، وكتب « وارن » عن حب مصر ، وكتب « أيرون سيد » عن قانون مصر ، وكتب « آر بريد » عن ديانات مصر .. كل هؤلاء وغيرهم كتب عن مصر . وقف على مصر وقفة كبيرة شامخة « ابن خلدون » ، وكتب عن مصر من المصريين الدكتور احمد بدوى صاحب « فى موكب الشمس » ، والدكتور احمد فخرى عن الحضارة المصرية ، والأستاذ صبحى وحيد الذى كتب فى تاريخ المسألة المصرية ، والدكتور حسين فوزى الذى كتب فى « سندباد مصرى » ، والدكتور جمال حمدان ، وشخصى البسيط ... لقد كتبنا عن شخصية مصر ، وغيرنا كثير ممن كتبوا عن مصر ومع ذلك فلن نوفى مصر بعد حقها من الحديث ..

ان الأمم العريقة دائما فى حاجة من وقت لآخر الى وقفة تستبطن فيها ذاتها ، وتستشف تاريخها ... لا للزهو .. فما يحق للمرء أن يزهو الا باضافة يضيفها ، ولكن للتأمل .. وللدرس ... وللعبرة ، ولبث الثقة فى النفوس وبخاصة فى هذا الوقت — الذى يجتمع علينا فيه التحديث والتغريب والتشكيك من الغرب — يريدون أن يشككوا انسان الحضارات القديمة فى تاريخه ، وفى انجازاته ، وفى معطياته .. فى هذا الوقت نحن أحوج ما نكون الى استبطان التاريخ المصرى بأفراحه ، وباتراحه وبآلامه .. وآماله لنصل الى لب الحقيقة .

مصر العزيزة ، هناك أشياء كثيرة يجب أن نعرفها عنها ونلم بها ، هناك أشياء يجب أن نصححها ، هناك أشياء يجب أن نضيفها ، مصر هذه وقفت دائما وراء الانسان ووقفت وراء الأديان ووقفت وراء الحضارات على مسار تاريخها كله .. أتكلم وأبدأ بمصر فى الأديان :

عرفت مصر الله فى وقت بعيد موغل فى القدم ، عرفته حتى قبل اخناتون ، ففى تل العمارنة حجر موجود الآن فى متحف لندن كتب عليه رجلان من رجال العمارة فى عهد امنحتب الرابع : « انك موجد دون أن توجد .. مصور دون أن تصور .. هادى الملايين الى السبل .. سبحانك رب البشرية سبحانك سبحانك » .

مصر هذه وجعلت الى التجريد فى اللغة وهو اصعب ما يكون ، وصلت الى كلمة بعد التى تعنى الحق والخير والعدل اى الضمير ، عرفت مصر الضمير حتى قبل الأديان مصر هذه قامت قبل الأديان .. فى نص مكتوب فى متون الأهرام الذى نسميه كتاب الموتى ولم يكن يعرف عندهم بهذا الاسم فلم يذكروا لفظ الموت مرة واحدة فى كتاباتهم ، بل كانوا من شدة حبهم للحياة يكتبون عن الموت فيقولون : عبر الى الضفة الأخرى ، أو صعد الى السماء على جناح شعاع .. ولكن فى متون الأهرام تحت اى اسم من الأسماء هذه الابتهالة التى يقولها المصرى عند الحساب :

انا لم اتسبب فى بكاء احد ، انا لم أختطف اللبن من فم الرضيع ، أنا لم أقف فى وجه الماء وقت جريانه ، انا لم أطفف فى الكيل ، إنا لم أطفىء شعلة فى وقت الحاجة اليها ، انا لم أعص أوامر الاله ، الى هذا المستوى الرفيع وصلت مصر منذ فجر التاريخ بل قبل التاريخ بزمن ، وبعد ١٢٠٠ سنة من معرفة مصر للضمير والخير كتبت الوصايا العشر .

ومن تسابيح أخناتون أثبت « جيمس هنرى بريستد » مطابقة المزامير لها وبخاصة من المزمار ٥٠٠ الى المزمار ٥٢٤ بالحرف ، ومن وصايا الموتى كتب « بريستد » ايضا التداخل بينها وبين مسلك الأنفاس ويقول فى حديثه :

اذا دخلتم فى الاستشهاد على هذا .. هذه مصر قبل الأديان ولهذا السبب كانت مصر قاعدة للأديان واعطت مصر للمسيحية والاسلام ما لم يعطه احد لقد اعتنقت مصر المسيحية ، والمسيحية جاءت اليها من بيت لحم فى فلسطين فاذا بمصر هى التى تقود موقعة الشهداء من أجل المسيحية واذا بمصر هى التى تضع الكرسى الرسولى وهو التدرج فى الكنيسة من شماس — قسيس — أسقف — مطران — الى البابا ، واذا بمصر فى مجمع

منيقية سنة ٣٢٥ ميلادية هى التى تضع الأضواء للمسيحية وتضع التاريخ الكنسى وتضع كل ما تواضعت عليه المسيحية بل آباء الكنيسة المصرية هم الذين كتبوا أروع الكتابات فى المسيحية وبخاصة الأب « أفانسيوس » ، وفى أوربا قالوا اذا سمعت قولا لأفانسيوس وليست معك ورقة وقلم فاكتبه على قميصك فى الحال ومصر على يد « ماقروس » هى التى وضعت أحد الأناجيل الأربعة أهمها كتابة وضع فى مكتبة . والموسيقى الكلاسية التى يعتبرها العالم المسيحى اقدم واجمل الموسيقى الكيلاسية فى العالم هى موسيقى المعبد المصرى ولا تزال بأسمائها الفرعونية الى اليوم مثل اللحن السنجارى واللحن الاتريدى ... الخ .

فمصر اعطت المسيحية الكثير ، لقد حملت العذراء المسيح وحملت مصر المسيحية نفسها ، وهناك ظاهرة من أن المسيحيين فى العالم كله يركزون على الصليب على المسيح ومصر تركز على الأم العذراء بحس بعيد من ايزيس وهاتور أما فى الاسلام فقد استقبلت مصر الاسلام وهشت له وهللت وتهللت لأن فيه منها الكثير فمصر عرفت الحساب والعقاب والجنة والنار .

ولا أريد بهذا أن الأديان قلدت مصر أو اقتدت بمصر ولكن اريد ان أقول ان مصر بالتاريخ الطويل فى الحضارة وبالفطرة السليمة معا قد اهتدت الى قيم يكفى هذا التراب شرفا أن جادت الأديان فلا تنكرها او توافقت مع كثير منها ولهذا لقد حارب الأديان أهلها الخصوم ولكن مصر لم تجد فى نفسها عقدة نقص لتحارب الأديان ، بل لعلها مصداق لكثير مما وصلت اليه بالفطرة السليمة .

والرسول عرف الاسلام بالسلام بقوله : « انه دين الفطرة » وقوله : « المسلم من سلم المسلمون من لسانه ويده » ، فالاسلام خير وصفاء ونقاء ، وقد وصلت مصر الى آفاق رفيعة من النقاء المصرى ولهذا وقفت وراء الاسلام وأعطته فى السلم واعطته فى الحرب فنحن دائما نذكر فى الحرب موقعة حطين ، ولكنى أرى أن مصر بوقفتها وراء الاسلام فى موقعة الصوارى كانت أقوى من موقعة حطين ايضا لأن موقعة حطين لو جاز ان هزم فيها المسلمون فكانت هزيمة تستمر سنة وعشرة ومائة ولكنها كانت

ستنجلى ، أما موقعة الصوارى التى وقعت فى عهد عثمان بن عفان امير المؤمنين فقد كان العرب لا دراية لهم بالبحر ، ولقد عرف الرومان فيهم هذا الضعف فأرادوا ان تكون الموقعة بحرية ليقضـــوا على دولة الاسلام فهم لا يستطيعون ــ ولا الدنيا مجتمعة ــ ان تقضى على الاسلام ، لأن الله انزله كتابا ووعد بحفظه ، ولكن كانوا يريدون القضاء على دولة الاسلام كسياسة كدولة سياسية فأرادوا معركة فى البحر باعتبـــار أن العرب لا يعرفون البحر ، ولا يعرفون الملك ، فما كان من مصر الا إنها ونت البواخر ونزلت عليها وخاضت المعركة ضـــد الرومان وانتصرت وحسب النصر للعـــرب وللاسلام ولهذا أنا أعتبر موقعة الصوارى هى المعركة الفاصلة بل انى أقدمها على حطين وعين جالوت على عظم هذه المعارك فى تاريخ مصر وفى تاريخ الاسلام نقطة أخرى عن عين جالوت .

نحن نعرف أن مصر خاضـــتها ، « الذهبى » فى تاريخـــه يقول انه سنة ٦١٨ حصل وباء وفى سنة ٦٢٨ حصل فيضان .

ووصف هذا كله علت مصر المحنة واقتحمت العقبة كما يقول القرآن الكريم : « فلا اقتحم العقبة » ، فعلت مصر كل هذا برغم هذه الظـــروف القاسية لأن من طبعها أن تعلو فوق المحنة وان تقتحم العقبة ليس فى تاريخ مصر حائط مبكى ولكنها أبدا ودائما تبنى الانسان وتبنى الحضـــارة وتبنى التاريخ : خاضت مصر عين جـــالوت بعد أن اقتحم التتار المنطقـــة ورموا بمكتبة بغداد فى النهر ولكن مصر قهرتهم وانتصرت عليهم فى عين جالوت وموقعة حطين التى تنسب الى صلاح الدين ، وانا لا انكر صلاح الدين ، ولابد للمعركة من قائد ، وقد كان صلاح الدين قائدا شجاعا ، وكان ماهرا وكان انسانا عظيما ، ولكنى أريد ان أقول ان صلاح الدين كان فى سوريا ولكن انتصـــاره على الصليبيين كان من موقعه فى مصر بطـــاقة مصر فى الرجال وطاقة مصر فى المـــال وعبقرية الموقع ، فموقعة حطين لا تنســـب الى صلاح الدين وحده ولكن تنسب الى مصر والى الشعب المصرى صاحب الانجازات الضخمة وصانع المعجزات قبل أى انســـان آخر ، مهمـــا يختلف الحكام وتختلف أسماؤهم وتختلف عصورهم ، فان هذا الشعب أولا هـــو لاذى يصنع النصر وهو الذى يصنع الحضارة .

فى الإسلام جمعت مصر الحديث وفسرت مصر القرآن ورتلت مصر الأذان وكتبت مصر الموسعات وبنت مصر الأزهر الشريف واشعت مصر العلم واجرت مصر الرزق ، فعلت مصر الكثير فى الاسلام بل ان مصر التى لم تتكلم اللغة العربية كلغة حياة يومية الا فى آخر القرن الثالث الهجرى ، مصر هذه هى التى وضعت قاموس العرب الأكبر لسان العرب الذى يرجع اليه اهل اللغة الاصليين عندما يريدون معرفة الخطأ من الصواب ، هذا دور مصر فى الأديان .

اما دور مصر فى الفنون ودور مصر فى العلوم ودور مصر فى الحضارة اجل من أن تستوعبه محاضرة أو محاضرات ومعابدها وآثارها شاهد على هذا ولا يحتاج الى دليل .

ان مصر حتى فى الأدب الشعبى قصة أبو زيد الهلالى ، هذه القصة التى كانت لا تزيد عن موقعة بين قبائل مصر ما ان أخذتها حتى مصرتها فجعلت من أبى زيد الهلالى بدلا من شيخ قبيلة جعلته يعرف الدنيا والسحر والعلم وقيادة الجيوش واضفت عليه صفاتها هى وجعلته ينتصر فى المعركة واشبعت القصة بتعبيراتها هى ، فالحسن أبو على تقول لك عليه الحسن أبو على (عامل فنجرى) وقبيلة زغبى التى ارادت غزو مصر جعلها القاضى المصرى جعل دياب من غالب يموت لأنه أراد غزو مصر التى يحل فيها الأولياء حتى فى العامية المصرية عندما يذمون انسانا يقولون عنه (زغبى) نسبة الى قبيلة زغبى فى قصة أبى زيد الهلالى . مصر هذه لها من المواقف ما ينتفع به تاريخ الانسان وتاريخ البشرية كلها .

فموقعة كربلاء التى خاضها سيد الشهداء الامام الحسين بن على والسيدة زينب رضى الله عنهما عندما هانها يزيد وأخرجها من الشام وتتبعها الى المدينة ثم أمرها ايضا أن تخرج من المدينة فاختارت مصر فما كان من مصر الا أن خرجت شعبا كبارا وصغارا وحاكما وواليا ، خرجوا جميعا يستقبلونها عند الحدود الشرقية وامر الشعب المصرى واليه أن يتنازل عن داره فعاشت فى هذه الدار ولما توفيت دفنت فيها ، واقيم لها ضريح وهو ضريحها اليوم هذه السيدة الطاهرة واهل بيتها اختاروا مصر ملاذا ومأوى .

مصر التى قال فيها الرسول عليه الصلاة والسلام « مصر كنانة الله فى أرضه من أرادها بسوء قصمه الله » وتاريخها مصداق لهذا .

مصر هذه هى التى صاحبت قراءة ورثة القرآن التى انتشرت فى شمال افريقيا ، بل عبرت البحر الى الاندلس ، مصر هذه التى وضعت امهات الكتب فى اللغة العربية ، مصر هذه هى التى قالت أرق الشعر فى العربية ، مصر هذه هى التى وضعت أروع الكتب فى اللغة العربية .

لقد جاء الامام الشافعى مصر ، وجاء الامام عبد الوهاب مصر ، فعاشا فيها فلما حضرت الوفاة الشافعى قال : لا اله الا الله عندما عشنا متنا واعتبر مقامه فى مصر هو عيشه الحقيقى .

الامام الشافعى الذى وضع مذهبه فى بغداد عندما جاء مصر وجلس الى رجال مصر وضع مذهبه من جديد بعد أن قال له المصريون آراءهم فى كثير من كتابه الذى وضعه فى بغداد ، فلما وضع مذهبه من جديد فى مصر وقال لا احل الله رجلا يذكر كتابى بالعراق وانما الكتاب ما كتبته فى مصر وكان الامام الشافعى رضى الله عنه عندما يرتج عليه شىء يقول لفتاه : يا ربيع ادع لنا سرج ، والسرج رجل مصرى متبخر فى القرآن وفى القراءات وفى الدين ، فيذاكره الشافعى فعندما يخرج يقول الامام الشافعى لربيع : يا ربيع نحتاج أن نستأنف العلم .

مصر هذه وضعت الكثير من مصنفات الأدب ، ومصر هذه وضعت الكثير فى التفسير حتى قالوا ان مصر صحيفة فى التفسير من أفنى فيها عمره فليس كثيرا عليه . مصر هذه مأوى الصحابة والتابعين ، مصر هذه هى التى فسرت الحديث وهى التى وضعت القراءات ، مصر هذه التى صدت عن الاسلام فى السلم والحرب ، فان ثانى الخلفاء بعد المعز فى مصر أراد أن يدعى علم الغيب فكتب له المصريون على المنبر بطاقة يقولون فيها من شدة ايمانهم العميق بالاسلام كما أنزل صافيا مصفى مع أن دعوته هذه جازت فى المغرب ولكن المصريين قد كتبوا له : ان كنت أوتيت علم الغيب فقل لنا كاتب البطاقة ، فسكت عن دعواه واقلع عن دعوته . وحدث ان الامام الليثى كان يرفض الولاية ولكن اذا أنكر على الوالى شيئا كتب الى الخليفة .

هذه مصر في الاسلام وهي في اللغة العربية لغة للقرآن لها شأن بعيد . حدث أن جاء شاعر من الشام ، كان هذا الشيخ اشعر شـــعراء الشام فجاء مصر مستغربا كيف تصل مصر الى هذه السلاســـة في الكتابة العربية فسأل عن شيخ شعراء مصر ، فدلوه على البهاء زهير فقال له البهاء زهير : اذا أردت أن تتكلم لغة صافية رائعة جميلة فلابد ان تقطن في حي شعبي مصري لمدة ثلاث سنوات وبعدها ترتقي فاختار شيخ شـــعراء الشام حيا شعبيا وعاش فيه ثلاث سنوات لترق لغته وبعدها قابل البهاء زهير فقال له : أما الآن فأستطيع ان اقول الشعر واتكلم العربية كالمصريين فقال له البهاء : حسنا .. وتشاطرا الشعر معا .

فبالنسبة للشعر العربي فقد نطق شعراء مصر بأعذب الشـــــعر وابلغه . وكما ذكرنا فان القاموس العربي الأكبر لسان العرب وضعته مصر على يد ابن منظور ومعارف الاسلام الكبرى وقفت وراءها مصر والمؤلفـــات العربية الكبرى كتبتها مصر ولا اقول هذا من باب الزهو فما الى الزهـــو قصدت ولكن أقول هذا احياء للثقة في النفس المصرية التي تتكاتف عليها من كل جانب الصدمات والمعوقات وليس معنى هذا اننا قوم بلا عيوب واننا قوم بلا أخطاء ، فنحن الآن عندنا الكثيرون من هذا التقليد نحن مولعـــون بالتقليد ، مع أن التقليد تحية اهل النبوغ لأهل العبقرية ونحن يجب أن نكون هنا الرواد لأن تاريخنا كله مملوء بالريادات فمن التقليد اننا في عصور الضعف بعامة يأتي للتقليـــد ففي العصر التركي الشيء الرائع نقول عنـــه (عثمانلي) نسبة الى آل عثمان وفي أيام الاحتـــلال الانجليزي نقول على الشيء الذي يعجبنا (الفرنكة) ، والآن بكل إسف نقول (مستورد) ، أما ما ينتمي الى مصر نقول عليه (بلدي) مع أن كلمة بلدي يجب أن تكون قمة الزهو والفخر ولكن نحن لا ندري نحن نخسف أنفسنا بأنفسنا وهذا من عيوبنا .. من عيوبنا أيضا الاتكالية نختار شيخ من قرية نختاره بأنفسنا من بين صفوفنا ثم نؤلهه شيئا فشيئا مع اننا نطمعه وننفخ فيه وبعد هذا نشكو منه مع اننا نحن الذين صنعناه وتاريخنا فيه شواهد على هذا .

من عيوبنا في عصور الضعف النفاق ، مع اننا ندين بالاسلام الذي يقول (اياك نعبد واياك نستعين) وهي غير نعبد اياك لأن نعبـــد اياك يجوز أن نعطف عليها اياك وفلان وفلان لكن اياك نعبد قصرت العبادة على

الله ، فكيف نشرك معه الها آخر لا يضـاهيه ولا يسـاويه ولا يشـابهه
ولا يوازن به ، فاياك نعبد ومعها ولله العزة ولرسوله والمؤمنين ، ولكن
الانسـان حين يتخوف من مخلوق مثله وحين يتخـوف من المعنى ، وحين
يتخوف من القيمة يشرك مع الله الها آخر سبحانه ، سبحانه ، هذا النفاق
هو آفة الآفات وهذا النفاق لا يتواءم مـع الدين العظيم الذى ندين به ،
والذى لا يشرك مع الله الها آخر لنا الآن فى عصور الضعف عيوب كثيرة ،
وحين نقول هذه الحسنات التى سبق أن أشرت الى بعضها فقط ، فمعنى
هذا انه ينبغى لنا أن نعود دائما الى حسناتنا لنعود الى أمجادنا وقيمنـا
العظيمـة .. وشكرا لكم .

اختيار استراتيجيات التعليم

للأستاذ محمود مسلم حسن
كلية التربية ــ جامعة قطر

مقــــدمة :

لم يختار المعلم طريقة تعليم بعينها ؟ ان الاختيار غالبا ما يكون على اساس العادة أو العرف وربما كان هذا هو السبب الرئيسى فى أن المحاضرة هى الأسلوب المعتاد فى التعليم فى اغلب مقررات الكليات .. ومع ذلك فانه لن توجد طريقة واحدة للتعليم بما فيها المحاضرة تســتطيع أن تحقق المدى الواسع لمرامى التعليم العالى بفاعلية أو أن توفق بين طرق التدريس المختلفة أو أن تتلاءم والفروق الفردية بين الطلاب . ولتحقيق هذه الغايات فان المعلم فى حاجة الى أن يستخدم طرقا متعددة وأن يبرر لسبب اختياره لطريقة أو أكثر من بين هذه الطرق . ان الغرض من هذه الوحدة هو تقديم معلومات تساعد المعلم فى اختيار طرق متعددة وأن يجمع بينها ليكون نظاما تعليميا على قدر كبير من الكفاءة والفاعلية .

بعد قراءة هذه المقدمة ينبغى لك أن تعرف :

١ ــ لم كان من الضرورى استخدام طرق تعليم متعددة فى المقرر .

٢ ــ كيف تؤثر الأهداف التعليمية وخصائص الطلاب والمصادر المتاحة على اختيار وتكامل طرق التعليم .

٣ ــ الكيفية التى ترتبط بها طرق التعليم والعمليات التعليمية .

٤ ــ خصائص طرق التعليم شائعة الاستعمال .

توضيح مراميك :

لقد بحث المعلمون طويلا عن طريقة مثالية للتعليم ، طريقة تكون ملائمة لكل المرامى التعليمية ، لكل الطلاب ويمكن استخدامها تحت اى ظرف من الظروف . ومع ذلك فان الخبرة والبحوث المكثفة تؤكد لنا عدم وجود مثل هذه الطريقة . ليست هناك طريقة مثلى للتدريس . وان مهمة كل معلم أن يكون لنفسه أسلوبه الخاص فى التعليم بتكييف طرق التعليم الأساسية والجمع بينها كى تلائم الظروف المختلفة التى قد تواجهه .

ان مفهوم طريقة التدريس ممثلا فى المحاضرة والمناقشة والمعمل .. الخ ، ليس مفيدا تماما فى تخطيط التعليم أو تصميمه ، لأن الطرق تشتمل على مجموعة من الأساليب والعمليات الاجرائية المتشعبة ، والتى لم تحدد بعد . ولأغراض التخطيط او التصميم للتعليم يفضل ان ينظر الى طرق التدريس التقليدية على انها استراتيجيات يمكن ان تكيف بحيث تتلاءم ومختلف الأغراض والظروف – لكل طريقة خصائصها التى تجعلها اكثر او اقل ملاءمة لمجموعة من المرامى التعليمية بذاتها او مجموعة من الطلاب بعينها – لكل مميزاتها واوجه قصورها وعلى المعلم أن يضع فى اعتباره هذه الحقائق عندما يخطط لمقرر تعليمى .

ومع ذلك فانه عند التفكير فى استخدام طريقة او مجموعة من الطرق على المعلم أن يكون على علم بسيطره عاملين ، أولهما : ان فاعلية اى طريقة تعتمد أساسا على مهارة المعلم التى يستخدمها . فالمحاضرة التى يخطط لها جيدا أفضل من مناقشة ضعيفة حتى فى المواقف التى تكون فيها طريقة المناقشة هى الطريقة الأفضل . ثانيهما : أن اى مقرر تعليمى يجب أن يتضمن طرقا متعددة ، وسوف تساعدك القائمة التالية فى التفكير فى استخدام طرق تعليمية متعددة فى مقررك .

يجب أن تستخدم طرقا مختلفة فى مقررك اذا أردت :

١ – أن تزيد من مهارتك فى التدريس بطرق مختلفة .

٢ – لطلابك ان ينموا مهاراتهم فى التعلم بطرق مختلفة .

٣ – أن توفق بين الطلاب ذوى القدرات وأساليب التعلم المختلفة .

٤ — أن تكون قادرا على الاستجابة للمصادر المتاحة والضغوط المحتملة مثل الوقت والمال والمكان والتجهيزات وحجم الفصل وخصائص الطلاب .

٥ — أن تجذب اهتمام الطلاب وانتباههم وتحافظ عليهما .

٦ — أن تكون مرنا فى الاستجابة للأحداث الطارئة فى الفصل .

انتقاء طرق التعليم والجمع بينها :

هناك خمسة عوامل ترشدك الى اختيار طرق التعليم والجمع بينها :

١ — أهدافك التعليمية .

٢ — خصائص طلابك .

٣ — المصادر المطلوبة لتنفيذ طريقة بذاتها .

٤ — العمليات التعليمية التى تؤثر فى تعلم الطلاب .

٥ — خصائص الطرق المختلفة .

الأهـــــداف :

يمكن أن تتحقق بعض نواتج التعلم بكل طرق التعليم . فاذا كان اكتساب المعرفة على سبيل المثال هو الناتج المقصود فان طرق التعلم المختلفة متكافئة بدرجة أو بأخرى ولكن هذا لن يكون صحيحا بالنسبة لأنواع النواتج الأخرى . انه من الممكن ، ولكن بصعوبة تدريس حل مشكلة بالمحاضرة لأنه ليس من المناسب عادة فى طريقة المحاضرة توفير الممارسة الضرورية لتحقيق كفاية حل المشكلات . بعض الطرق فعالة فى تحقيق نواتج معينة بسبب خصائص النشاطات المتضمنة فى الطريقة . فعلى سبيل المثال فان كل أنواع طرق المناقشة ملائمة لتدريس مهارات العلاقات بين الأشخاص والعاب المحاكاة ملائمة لتدريس حل المشكلات ، وبعامة فان اختيار طريقة تعليمية يجب أن يتم على أساس ثلاثة أنواع من نواتج التعلم :

١ — اكتساب المعرفة بمعنى تعلم حقائق ومفاهيم ومبادىء .

٢ — استخدام المعرفة أو اكتساب المهارات .

٣ ـ النواتج الفعالة او الحافزة بمعنى تنمية أو تغيير الاتجاهات والمشاعر .

خصائص الطلاب :

عند اختيار طريقة من طرق التعليم لابد وان يضع المعلم فى اعتباره ـ وفى المقام الأول ـ الفروق الفردية بين الطلاب ، فالطلاب يختلفون فى قدرتهم على التعلم وفى أساليب تعلمهم وفى خلفياتهم وخبراتهم وفى شخصياتهم . وان لم يكن الفصل صغيراً بالدرجة التى تسمح بالوفاء بحاجات الطلاب كل على انفراد فان المشكلة الكبرى التى سوف يواجهها المعلم هى محاولة التغلب على الصعاب نتيجة تعامله مع فصل غير متجانس يتكون من طلاب بينهم مدى واسع من الفروق الفردية المتباينة ـ .هذه المشكلة غالبا ما تواجه المعلمين الذين يتبعون اسلوب المحاضرة اذ لو كانت المحاضرة موجهة للطلبة القادرين المتحفزين والمعدين اعدادا طيبا فان للطلاب الآخرين سوف يصبحون فى ضياع واذا ما وجهت للأقل مقدرة شعر الآخرون بالسأم والملل ـ كيف يستطيع المعلمون اذن معالجة هذا النوع من المشكلات ؟

هناك استراتيجيتان تصلحان للعمل مع الفصل غير المتجانس :

ـ يمكن استخدام طرق متعددة حتى يمكن لأى طالب ان يجد من بينها طريقة واحدة على الأقل تناسب أسلوبه فى التعلم .. او :

ـ يمكن استخدام طرق يمكن بها مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب مثل الوحدات النسقية للتعلم الذاتى او المناقشات فى مجموعات صغيرة او مواقف المحاكاة .

المتطلبات من المصادر :

يقصد بالمصادر التجهيزات والمكان والمواد . وتختلف طرق التعليم فيما تحتاجه من انواع وكميات هذه المصادر لامكان استخدامها بطريقة فعالة ـ فالمحاضرة المثالية تتطلب القليل من المصادر بالاضافة الى المكان الذى يحتوى على ما يشعر الطلاب بالراحة . أما تمرين المعمل فقد يتطلب تجهيزات كثيرة بالاضافة الى مكان يسمح للطلاب بالعمل دون ما تعارض بين طالب وآخر . يجب على المعلم أن يكون على علم بالمصادر المطلوبة للعملية التعليمية التى يختارها .

العمليـــات التعليميـــة :

العملية التعليمية هى مجموعة من العمليات الاجرائية ثبتت صـــحتها بالمشاهدة والتجربة لتقوية تعلم الطالب وتذكره بما تعلم . ان للعمليـــات الثمان التى سنشرحها فيما بعد أهمية خاصة للتعلم الفعال كما أن هـــذه العمليات تقدم دليلا لاختيار الطرق التعليمية والجمع بينها وتنفيذها .

ترتبط العمليات التعليمية بالطرق التعليمية فى :

١ — ان جميع الطرق لابد وأن تتضمن كل عملية تعليمية .

٢ — ان طرقا مختلفة قد تستخدم لأداء العمليات المختلفة .

فى الوقت الذى تقرأ فيه هذه العمليـــات التعليمية فكر فى افضـــل طريقة قد تستعملها مع كل من هذه العمليات .

حاول ان تخلق تهيئة مناسبة للمضمون :

هذه العملية تســـتخدم فى جذب وتركيز انتباه الطـــلاب على مادة الموضوع التى يراد تغطيتها وفى اثارة اهتمامهم ومساعدتهم فى توجيـــه جهودهم نحو تحقيق مرامى التعلم المرغوب فيها .. وتتضمن الخطـــوات الاجرائيـــــة :

١ — تقـــديم فكرة عامة تحيط الطلاب علما بالموضـــوع المراد تغطيته وتوضح لهم مدى ارتباط الموضوع بما سبقت لهم دراسته .

٢ — تقديم أهداف تصف للطلاب ما هو متوقع منهم .

اجذب انتباه المتعلمين وحافظ على استمرارية هذا الانتباه :

توضح لنا التجارب أن الطلاب الذين لا يعيرون ما يعرض عليهم من معلومات انتبـــاها لا يتعلمون . وتؤيد البحوث هـــذه الانطباعة . ومفتاح الانتباه هو الاثارة واذا ما تعرض الطلاب الى نوع واحد من الاثارة وبقى هذا النوع ثابتا فان الطـــلاب سريعا ما يشعرون بالســـأم فينصرفون عن الانتباه . ومن الاجراءات التى تحدث تغيرا فى الاثارة المرح وتغيير نغمات الصوت والوســـائل البصرية أو تغيير معدل الســرعـــة التى تعرض بهـــا المعلومات والنشاطات للمتعلمين .

قدم او راجع متطلبات التعـلم :

ان لم يكن الطالب مستعدا لدرس فانه لا ثمـرة ترجى من تعلمه . وتتضمن الدروس التى أحسن الاستعداد لديها اختبارات قبلية للتعـرف على معلومات الطـلاب ومهاراتهم او عرضا كمراجعة عامة لنقـاط المـادة الرئيسية والتي يفترض أن يكون الطلاب قد استوعبوها . وتتضمن بعض الاجـراءات :

ا ـ تكليف الطلاب بنشاطات تمهيدية يقوم المعلم بعد ذلك بتقويمها أو

ب ـ باعطاء اختبارات مختصرة يمكن للطلاب بأنفسهم وضع الدرجات فيقومون بذلك مدى كفاياتهم المسبقة .

قدم معلومات جديدة بطريقة منظمة :

يجب أن تتابع مواد الموضوع والنشاطات حتى يسـتطيع المتعلم ان يدرك العـلاقات بين مختلف المفاهيم والأفكار والنشـاطات . ان تنظيما للعرض يساعد الطلاب فى ايجاد اطار عمل فيه يمكن وضـع المعلومات الجديدة لأعم فائدة لعملية التعليم . من استراتيجيات تنظيم المعلومات :

* تنظيم هرمى من البسيط الى المعقد .
* تنظيم تتابعى حيث تتكون المـادة المراد تعلمها من مجمـوعات من الخطوات .
* تنظيم منهجي حيث تنظم فى أنظمـة مترابطة كما هو الحـال فى التشريح أو الفسيولوجيا .
* تنظيم اولبى حيث تعرض المـادة مرات متعددة بحيث يزداد التعمق فى كل مرة يكرر فيها عرض المـادة .
* تنظيم ترابطى حيث تعرض المعلومات مع الاشارة الى علاقتها ببعض الموضوعات الشـائعة .

ضمن الطريقة شروحها وامثلة وتوضيحات عملية :

الشرح هو وصف لفظى أو تحليل للفكرة أو المحتوى المطلوب تعلمه ويجب أن يتضمن الوصف ما يأتى :

الظروف التى تحتها تستخدم أو تؤدى الفكرة أو المحتوى ، واشارات البدء التى تبحث عنها ، الأعمال التى تؤديها ، الاستراتيجيات التى تستخدمها والمستويات التى تريد للتوصل اليها والعلاقات بين الأجزاء وهكذا . يجب اعطاء أمثلة متنوعة موجبة وسالبة وتوضيحا عمليا لبيان طريقة استخدام الفكرة او اداء العمل . ان الغرض من التوضيح العملى أو الشرح هو تقديم معلومات كافية للطالب حتى يستطيع ان يتعلم مستقلا عن المعلم بمعنى انه يستطيع أداء العمل والحكم على نوعية ادائه والتعرف على الأخطاء وتحديد الطريقة التى يمكن أن يتحسن بها .

وفر الممارسة ذات الصلة بالموضوع :

تسهل عملية التعلم عندما يستقى الطلاب المعلومات من مصادرها بأنفسهم والوسيلة التى يمكن أن يتحقق بها ذلك هى الممارسة العملية — قد تكون الممارسة معلنة أو مقنعة وتتضمن مثل تلك الأساليب توجيه الأسئلة او الاجابة عنها ، تمييز الأمثلة بعضها عن بعض ، ضرب أمثلة أو حل مشكلات ، ولكى تكون الممارسة وثيقة الصلة يجب أن تتطلب من الطلاب أن يصلوا بأدائهم الى المستويات التى رسمتها الأهداف التعليمية وتحت الظروف التى حددتها .

قدم تغذية راجعة مناسبة وفى حينها :

التغذية الراجعة ما هى الا معلومات عن كفاءة أداء الطالب ويجب ان تقوم هذه التغذية بمجرد انتهاء الممارسة كلما كان ذلك ممكنا — كما يجب أن تكون المعلومات عن التغذية الراجعة منظمة من حيث الشكل والمحتوى حتى يتمكن الطالب من تحديد عما اذا كان قد حقق الأهداف التعليمية أم لم يحققها واذا لم يحقق هذه الأهداف يستطيع أن يتعرف على الأخطاء وأسبابها . ان التغذية الراجعة ذات التنظيم الجيد سوف تمكن الطالب من تنمية شعوره بمسئوليته فى تعلمه بنفسه حيث أنها تقلل من اعتماد الطالب على المعلم .

قوم انجاز المتعلم واتجاهاته :

ان الغرض من التقويم هو تقديم المعلومات لاتخاذ القرار . تتعلق هذه القرارات بما اذا كان الطالب حقق الأهداف التعليمية أم لا ، وبالكيفية

التى يتقدم بها الطلاب فى تعلمهم وبمدى فاعليته وكفاءة الاجراءات التعليمية يحتاج كل من الطلاب والمعلمين الى هذه المعلومات ويجب أن تتضمن كل نظم التعليم مواد واجراءات لجمع هذه المعلومات .

عند دراســـة طرق التعليم المختلفة يجب أن يلاحظ انه باســتخدام مختلف انواع الوسائل والجمع بينها يمكن أن تؤدى العمليات التعليمية اما بوســاطة المعلم أو الطلاب ويناقش الدليــل رقم ٤ فى هذه السلســلة الاستخدام الأمثل للوسائل التعليمية فى تصميم العمليات التعليمية .

خصائص الطرق التعليمية المختلفة :

لقد ناقشنا فى الأجزاء السابقة من هذه الوحدة العوامل التى يجب وضعها فى الاعتبار عند اختيار الطرق التعليمية أو الجمع بينها . كما أننا اكدنا على أن فاعلية أية طريقة تتوقف بدرجة كبيرة على مهارتك واسلوبك فى استخدامها . وسوف نصف فى هذا الجزء الخصائص البارزة للطرق المختلفة عليك أن تستخدم هذه المعلومات لتحديد الكيفية التى يمكنك بهــا تكييف طريقة ما كى تتواءم واسلوبك الخاص فى التدريس .

ســوف ندون لكل طريقة :

١ ـ مميزات الطريقـــة .
٢ ـ أوجه القصـــور فيها .
٣ ـ اعتبارات الأسلوب الفنى والمصادر .

عند قراءتك لكل طريقة فكر فى الكيفية التى يمكن بها تأدية العمليات التعليمية السابق وضعها بوساطة كل من المدرس والطلاب .

المحاضـــــــرة :

تختلف الآراء اختلافا بينا بالنسبة لكفاءة المحاضرة كطريقة تعليمية ، ولقد وجه الكثير من البحوث نحو الموازنة بين المحاضرة وغيرها من الطرق من حيث فاعلية كل . وتشير نتائج هذه البحوث الى أن فاعلية المحاضرة تتوقف على الأهداف التعليمية التى وضعت لها وعلى مهارة المدرس الذى يقوم بالقائها . لقد نوقشت هذه النقاط بالتفصيل فى الدليل رقم (٥) من هذه السلســلة .

يجب أن يضع مستخدمو طريقة المحاضرة فى اعتبارهم كيف يمكن للتغلب على أوجه القصور فيها وان يستفيدوا من أوجه القوة بأكبر قدر ممكن .

تعريف المحاضرة :

تعرف المحاضرة على انها طريقة من طرق التعليم تستخدم العرض اللفظى أن الاتصال عادة ما يكون أحادى الاتجاه ولكنها قد تتضمن استخدام الوسائل السمعية والبصرية والتوضيحات العملية والأسئلة والاجابات والمناقشات المختصرة والاختبارات .

مميزات المحاضرة :

١ ـــ المحاضرة طريقة فعالة فى توصيل الحقائق والمفاهيم والقواعد . انها توفر وقت أعضاء هيئة التدريس وتسمح للمعلم بتغطية أكبر قدر من المادة .

٢ ـــ انها تسمح للمعلم بأن يستفيد من خبراته ومعرفته فى تقديم عرض منهجى منظم وبذلك يستطيع أن يقدم معلومات لا تتوافر فى للنصوص وتفتقدها خبرات الطلاب العادية .

٣ ـــ يمكن تسجيلها (على شريط صوتى أو شريط فيديو أو فى فيلم) كما يمكن نسخها .

٤ ـــ يمكن أن تستخدم مع عدد كبير من الطلاب .

٥ ـــ تتيح الفرصة أمام الطلاب لتنمية المهارة فى الاصغاء بطريقة دقيقة وناقدة .

٦ ـــ يمكن أن تكون مثيرة وتقوى رغبة الطلاب فى تعلم المزيد عن مادة الموضوع .

٧ ـــ تحتاج الى القليل من التجهيزات او المواد أو قد لا تحتاج الى اى منها .

أوجه القصور :

١ ـــ طريقة المحاضرة تجعل من الصعب على المعلم ان يستجيب

للفروق الفردية بين الطـــلاب من حيث الخلفية والقـــدرة على الاســـــتيعاب .

٢ ــ انها تفرض على الطلاب عبء الاستماع والتذكر وتدوين المذكرات وهو عبء ثقيـــل .

٣ ــ انها تتطلب أن يركز الطالب انتباهه لفترة طويلة .

٤ ــ انها لا تتيح سوى فرصة محدودة للمشاركة الحية الفعالة .

٥ ــ انها غير فعالة فى تنمية مستويات عالية من المهارات العقليـــة مثل حل المشكلات يمكن التغلب على الكثير من أوجه القصـــور هذه بالاعداد والعرض المـــاهر أو بالجمع بين المحاضرة وغيرها من الطرق (انظر الدليل رقم / ٥) .

فكر فى اســـتخدام طريقة المحاضرة اذا أمكنك الاجـــابة على اغلب الأسئلة الآتية « بنعم » :

١ ــ أريد لطلابى أن يتعلموا حقائق ومفاهيم أو مبادىء ولا أريد لهم أن يتعلموا مهارات أو حل مشكلات .

٢ ــ للاحتفاظ بانتباه الطلاب والاقلال من سلبياتهم ومن الرتابة والتعب فاننى انوى تزويد محاضرتى بمختلف الوسائل البصرية وبفواصل من الأسئلة والأجوبة وأسئلة قليلة بين فريقين متنافسين .

٣ ــ اذا كان طلابى غير متجانسين فيما يختص بسرعة للفهم والمعرفة المسبقة والمهارات والمرامى الأكاديمية أو المهنية والقـــدرة على تدوين المذكرات أو اسلوب التعلم فاننى أنوى تضمين كل محاضرة بارشادات ومذكرات وباختبار للمعلومات .

٤ ــ اذا كان على طلابى ان يطبقوا المعرفة التى اكتسبوها من خلال المحاضرة على حل المشكلات أو كان عليهم أن يتعلموا كيفيـــة العمل مستقلين فاننى سأستخدم طرقا تعليمية اخرى وان أكمل محاضرتى بهذه الطرق .

٥ ــ انوي تقديم المجاضرة بسرعة متوسطة وأن أســتخدم توضيحات عملية ملموسة وسوف اضمن المحاضرة بمادة ثانوية فقط بعــد التأكد من أن النقاط الجوهرية قد غطيت .

٦ ــ انوى التقليل من احساس الطلاب بســلب شخصياتهم بتضمين المحــاضرة بتمارين تمكن الطــلاب من التفاعل مــع بعضهم فى مجمــوعات صغيرة .

طرق المناقشـــة :

تعتبر المناقشة بعامة من اكثر طرق التعليم فاعلية بالنسبة للمجموعات الصغيرة . وتميل الدراســات البحثية الى تأييد هذا الراى وتشــير هذه الدراسات الى أن طريقة المناقشة فعالة بخاصة فى تعلم المهارات المعقدة مثل التفكير الناقد وحل المشكلات والاتصالات بين الأشخاص .

ان طريقة مناقشة بطاقة تضم عدة أساليب وقد تطورت هذه الأساليب لتصبح وسيلة للتركيز على اهداف تعليمية مختلفة .

القيمة المبدئية لكل اساليب المناقشة تتمثل فى أنها تتيح فرصة أمام الطلاب كى يكتسبوا خبرة من خلال المشاركة والتفاعل اذ عندما يشــجع الطلاب على عرض افكارهم والبناء عليها فانهم يظهرون :

١ ــ انجازا فوق المتوسط فى اختبارات المعلومات .

٢ ــ اتجاهات ايجابية نحو المدرسة والمدرس ومادة الموضوع .

٣ ــ مستويات قلق اقل .

٤ ــ مفاهيم ذاتية اكثر ايجابية .

وبزيادة تنظيم المعلم للمناقشـــة وبحيث يقوى من أفكار الطلاب فان الطلاب الأقل فى المستوى سوف يتعلمون العمليات المعرفية الأكثر تقــدما مثل القدرة على التفكير الناقد .

ان تبادل الأفكار والحقائق والآراء بأســلوب فعال هو الذى يكون التعايم الديناميكى فى مختلف طرق المناقشة .

يتردد بعض المعلمين فى استخدام طريقة المناقشة اذ تظهر لهم انها غير فعـــالة .

ان كفاءة أسلوب المناقشة وبمعنى آخر عدد الأهداف التى يمكن أن تتحقق فى زمن معين ، يتوقف الى درجة كبيرة على عاملين :

١ ــ اعداد المشاركين فى المحاضرة اعدادا مناسبا .

٢ ــ أن يكون المشاركون وعلى راسهم قائدهم ذوى مهارة فى أساليب المناقشـــــة .

مميزات المناقشــــــة :

١ ــ تتيح المناقشة للطلاب المشاركة الفعالة والحية فى عملية التعلم .

٢ ــ تحافظ على استمرارية اهتمام الطلاب وتجنب الرتابة .

٣ ــ تتيح الفرصة للمشاركة فى المعلومات والخبرات ونتيجـــة لذلك يصبح الطلاب ذوى بصيرة نافذة .

٤ ــ توافر الفرصة لممارسة وتعلم بعض المهارات العقلية مثل تنظيم الحقائق وتوجيه اسئلة تدل على الفطنة وعرض نوع من الجدل المنظم المتماسك والتفكير المتعمق فى افكار الطالب نفســــــه وافكار الآخرين .

٥ ــ تتيح الفرصة لممارســــة وتعلم مهارات العلاقات بين الأشــــخاص والتعاون والحساسية تجاه المجتمع والاصغاء والمرونة والقيادة .

٦ ــ تقدم للمعلم تغذية راجعة عن مدى تقدم الطالب .

أوجه القصـــور فيهـــا :

١ ــ لا تؤدى المناقشة ما يرجى منها على الوجل الأكمل ، ان لم يكن لدى المشاركين خلفية مشتركة فى المعرفة ومستوى النضج .

٢ ــ تســـتنفد وقتا طويلا .

٣ ــ تعتمد على قدرة المتعلم واسلوبه فى الاشتراك وعلى اســـتعداد المعلم للتحضير المسبق للمناقشة .

٤ ـ تعتمد على الدراية المسبقة للمشـــاركين جميعا بالمهارات المطلوبة لتقوية فاعلية المناقشـة .

٥ ـ تتطلب معلما يكون على استعداد ومقدرة على التخلص من سيطرته على الطـــلاب .

فكر فى اســـتخدام طريقة المناقشـــة اذا وجدت العبارات التاليـــة صحيحـــة :

١ ـ أريد من طلابى ان يتعلموا كيف يفكرون تفكيرا ناقدا أو أن يتعلموا مهارات التعامل مع الأشخاص .

٢ ـ اننى على استعداد لكى اسمح للطلاب بتولى القيادة فيما يختص بمحتوى المناقشة واتجاهها .

٣ ـ أننى على استعداد للتخلى عن دور السيطرة والسماح للطـــلاب بدرجة عالية من التفاعل فيما بينهم حتى لو ساء النظام .

٤ ـ اننى أشعر بالرضا عندما أركز انتباهى على سلوك الطلاب .

٥ ـ اننى على استعداد لتقديم تغذية راجعة وتقبل ما يقدم لى من نقد وما يقدم من نقد من طالب آخر .

٦ ـ اننى أنوى أن أعد اسئلة مثيرة قبل المناقشة .

تفـــريد التعـــليم :

يشير تفريد التعليم الى مجموعة واسعة ومتباينة من اساليب التعليم التى فيها يسير الطلاب حسب سرعاتهم الخاصة للوصول الى غاية تعليمية. ولقد صممت هذه الأساليب لتعالج الفروق الفردية بين الطـــلاب من حيث اســـلوب التعلم والدافعية والشـــخصية والمعرفة والمهـــارات . وتختلف اساليب تفريد التعليم فى الدرجة التى يتحمل فيها الطلاب والمعلمون عبء مسئولية وضع الغايات التعليمية وتنظيم العملية التعليمية وتقديم المعـــرفة والمهارات المكتسبة وفيما يأتى امثلة للكثير من اساليب تفريد التعليم .

الأداء على أساس الرزم التعليمية :

الرزم التعليمية هى وحدات نسقية تعليمية صممت لتحقيق أهـــداف تعليمية بذاتها فيعرض على الطالب مجموعة متتابعة من المهام التعليميـــة التى تتطلب منه أن يظهر مدى فهمه ومهارته وتعرف الطالب بمدى نجاحه أو فشله فى التو والساعة حتى يمكنه أن يقيس مدى تقدمه . يسير الطالب فى الرزمة التعليمية بالسرعة التى تناســـبه ويســـتطيع الرجوع الى المواد حيثما ووقتما شـــاء .

التعليم الذى يستعان فيه بالكومبيوتر :

هذا الأسلوب من التعليم ما هـــو الا نوع من الرزم التعليمية فيهـــا يتفاعل الطالب مع برنامج من برامج الكومبيوتر ــ فالبرنامج يضع معلومات أمام الطالب ويسأله أسئلة ويجيب على هذه الأسئلة مع اضافة مادة جديدة تتوقف على درجة فهم الطالب .

التعليم المصحوب بارشاد صوتى :

هذا الأسلوب من التعليم هو أيضا نوع من الرزم التعليمية يستخدم فيه الكثير من الوسائل التعليمية . قد تتكون المواد التعليميـــة من اشرطة سمعية واشرطة فيديو وشرائح فوتوغرافية أو صور متحركة أو بأية مجموعة منها . يستخدم الطلاب كراسات للاجابة على الأسئلة أو لحل المسائل . يعمل الطلاب عادة مستقلين فى حجرات صغيرة ولكن قد يطلب اليهم ترك هذه الحجرات لأداء أعمال تتعلق بتطبيق المعرفة التى تعلموها .

لقد استخدمت أســاليب تفريد التعليم بفاعليـــة فى كل نظم التعليم الأكاديمية لتدريس مجموعة واسعة من المهارات العقلية بدءا من التعـــرف على الحقائق تطبيقهـــا والمفاهيم والمبادىء وحتى تفسير المعلومات وحـــل المشـــكلات .

المـــيزات :

١ ــ تفريد التعليم يعـــالج الفروق الفردية بين الطلاب ــ يســـتطيع الطـــلاب أن يتعلموا وفق سرعاتهم الخاصـــة ولهم أن يراجعوا المواد مرات ومرات حســـب ما تقتضيه الضرورة . ان هـــذا

الأسلوب فعال لدرجة كبيرة مع الطلاب الذين يتعلمون ببطء ، كما إنه يتيح درجة عالية من التذكر .

٢ ــ تصمم الدروس وتخطط لتحقيق نواتج سبق تحديدها .

٣ ــ يجد الطلاب أمامهم ما يدفعهم ويتحداهم حيث يجدون انفسهم مسئولين عن تقدمهم الخاص فى التعليم وفى التحكم فى عملية التعلم ، انهم يشاركون مشاركة فعالة وتقدم لهم تغذية راجعة بصفة مستمرة ويقوم انجازهم بمقياس واضح محدد لا بموازنتهم بطلاب آخرين .

٤ ــ يستفاد من وقت كل من الطالب والمعلم استفادة كاملة .

٥ ــ المحتوى والخطوات الاجرائية موحدة وقابلة للنسخ .

٦ ــ يستطيع المعلم أن يراقب تقدم كل طالب بصفة مستمرة .

المثالب او اوجه القصور :

١ ــ يحتاج تفريد التعليم الى وقت طويل لاعداد واقرار الرزم التعليمية.

٢ ــ تسمح بتفاعل اجتماعى ضعيف ولا تسمح بتلخيص يكامل بين المواد الا اذا صمم لذلك بخاصة فى مناقشات او ملخصات او فى جلسات تعليمية يساعد فيها بعض الزملاء .

٣ ــ تحتاج الى اشراف وتقديم المشورة للطلاب الذين ليست لديهم مهارات مدخلية أو خبرة بالطريقة .

٤ ــ تحتاج الى اجراءات تنظيمية وجمع بيانات .

العوامل التى يجب وضعها فى الاعتبار عند اختيار اساليب تفريد التعليم :

١ ــ لما كان المعلم لا يتواجد أثناء التعلم فان فرصة مراقبته لمدى تقدم الطلاب فى تعلمهم وتصحيح أخطائهم بمجرد وقوعهم فيها سوف تكون ضعيفة لذلك كان من الضرورى أن يراعى فى تصميم الرزمة الدقة التامة وان تختبر مسبقا .

٢ ــ تفريد التعليم فعال فى الاستخدام الأمثل لوقت كل من المعلم والطالب .

٣ ـ تفريد التعليم فعال للغاية لتحقيق الأهداف التعليمية التى من اجلها صمم هذا الأسلوب من أساليب التعليم .

٤ ـ ولأن الطلاب لا يألفون اجراءات الدراسة الموجهة ذاتيا أو تنقصهم المهارة فى هذا المجال فانهم فى حاجة الى ملخصات وتوضيحات عملية وجلسات للممارسة .

٥ ـ قد تكون التجهيزات أو المواد مكلفة فى الحصول عليها أو انتاجها .

التربية الخاصة بالاتحاد السوفييتي

للدكتورة سعاد بسيونى عبد النبى

كلية التربية ــ جامعة عين شمس

يبدى المجتمع السوفييتى اهتماما كبيرا بمدارس التربية الخاصة ويعتبرها جزءا من نظام التعليم العام ، ويرجع هذا الى محاولتهم الدائمة لرفع مستوى معيشة المعوقين وتحسين نظم رعايتهم الصحية ليصبحوا بقدر استطاعتهم أعضاء منتجين فى المجتمع السوفييتى .

وقد نالت التربية الخاصة رعاية الحكومة السوفيتية بعد قيام ثورتها عام ١٩١٧ . فمنذ عام ١٩١٩ نال الأطفال المعوقون عقليا رعاية صحية تعليمية فى مدارس تسمى المدرسة المعاونة Auxiliarl School على حين أن الأطفال المعوقين من العمى والصم ، والمعوقين بدنيا فى المدارس الخاصة انشئت لهم فى الوقت نفسه شبكة واسعة من المؤسسات الخاصة لرعاية المعوقين .

وفى عام ١٩٣١ أصدرت قوميسيارية « الشعب للتعليم » قرارا باتاحة التعليم الابتدائى ــ بدون استثناء ــ للمعوقين بدنيا ، الأطفال والمراهقين المتخلفين عقليا ، والأطفال ذوى العيوب الخلقية فى النطق . ولعبت التنظيمات العامة فى أنحاء المجتمع الروسى للعمى والصم والبكم دورا هاما فى تنفيذ هذا الأمر .

وقد أنشىء فى أعقاب الحرب العالمية الثانية نظام كامل للمدارس الخاصة لكل المعوقين والأطفال المتخلفين عقليا فى عدد من المدن الكبرى بالاتحاد السوفييتى وفى بعض المراكز الاقليمية .

وانشأت الحكومة شبكة واسعة من المؤسسات التى تهتم بالوقاية من الأمراض للتغلب على اسباب النمو غير العادى فى الأطفال ومؤسسات لرعاية الأمهات والأطفال الرضع بالاضافة الى شبكة واسعة من مراكز الاستشارة الخاصة بالمراة تقدم خدماتها للأم الحامل فى الشهرين الأخيرين من الحمل والشهرين الأولين بعد ميلاد الطفل .

وقد أشارت الاحصاءات أن النسبة المئوية للأطفال المعوقين بالاتحاد السوفييتى فى الوقت الحالى هى اقل نسبة فى العالم ، الا ان هناك بعض الحالات التى تسهم فى زيادة عدد الأطفال غير العاديين لم تحدد بعد فهناك اضرار مع الميلاد ، وأمراض الحمل للمراة ، والأمراض الخطيرة فى الطفولة المبكرة والعيوب الخلقية . كل هذا يدعو الى ضرورة التعرف على مثل هذه الحالات والتوسع فى المدارس الخاصة لتعليم المعوقين .

وتضم المدارس الخاصة انواعا متعددة تبعا لنوع وطبيعة الاعاقة ، فتوجد مدارس خاصة للأطفال المعوقين عقليا ، ومدارس خاصة للأطفال المعوقين سمعيا ، ومدارس خاصة للأطفال المعوقين بصريا ، ومدارس خاصة للأطفال ضعاف البصر ، ومدارس خاصة للأطفال ضعاف السمع ، ومدارس خاصة للأطفال المعوقين بدنيا ، ومدارس خاصة للأطفال المرضى ببعض الأمراض المزمنة مثل الروماتيزم والدرن .

وعلى الرغم من هذا الاهتمام والرعاية التى تقدمها الدولة لهؤلاء المعوقين ، الا ان هناك تناقضا حادا بين هذا الاتجاه فى الحياة الاجتماعية حيث يعزل الأطفال المعوقون عن الأطفال العاديين ، وكذا الفئات المختلفة من المعوقين . فالأطفال العميان يظلون مع العميان والأطفال الصم مع الصم فى كل مجالات الحياة فى المدارس والمعسكرات الصيفية ، وفترات الاستجمام وفى كل النشاطات الاجتماعية ولدى المعوقين اتحادات اجتماعية خاصة بهم تزودهم بفرص العمل وتقدم لهم الرعاية الاجتماعية .

أولا — ادارة التربية الخاصة :

تنظم ادارة التربية الخاصة فى ثلاثة مستويات تبعا لطبيعة الاعاقة المستوى الأول : للأطفال القابلين للتدريب المباشر ، ويشرف على هذا المستوى وزارات التعليم بالجمهوريات ، وتضم مدارس متنوعة ومدارس

خاصة بالعمى ، الصم وضعاف البصر ، وضعاف السمع ، ومدارس الأطفال المرضى . والمستوى الثانى : للأطفال ذوى القابلية الجزئية للتدريب ويشرف على هذا المستوى وزارات الصحة بالجمهوريات وتعنى بالمشلولين وضحايا الأمراض الخلقية . كما تشرف على المستشفيات ومعاهد الذهان والحالات العقلية الخطيرة الأخرى . والمستوى الثالث : للحالات غير القابلة للتدريب ومسئولية الاشراف على هذا المستوى لوزارات التأمين بالجمهوريات ومن الصعب زيارة مثل هذه المعاهد .

وبالاضافة الى الوزارات السابقة معهد العيوب الخلقية بأكاديمية العلوم التربوية حيث يقوم بالأبحاث الخاصة بتعليم ورعاية المعوقين وله فروع بالمدن الرئيسية وكليات العيوب الخلقية التى تقوم بتدريب المعلمين بالمدارس الخاصة .

ويتعاون المعهد مع وزارة التربية المركزية فى اعداد البرامج والمناهج الخاصة وكتابة الكتب المدرسية ، كما يقوم باجراء التجارب لاستخدام الطرق الحديثة بالمدارس الخاصة الملحقة به ثم تطبق نتائج هذه الدراسات فى انحاء الاتحاد السوفييتى (*)

ثانيا — أنواع المدارس الخاصة :

١ — مدارس الأطفال المتخلفين عقليا :

وهى تضم الأطفال الذين يعانون من بعض تلف بالمخ أو يعانون من امراض خطيرة بالمخ — اما فى مرحلة ما قبل الميلاد أو فى السنوات الأولى المبكرة للأطفال — من شأنها التأثير على النمو فى المستقبل . وتهدف هذه المدارس الى تزويد التلاميذ ببرامج التعليم العام والتدريب المهنى تبعا لقدرة الطفل وصحته .

ويلتحق الأطفال بالمدارس الخاصة بعد ملاحظة دقيقة فى أثناء تواجدهم بمدرسة الحضانة أو روضة الأطفال ولا تستخدم اختبارات مقننة لتحديد حالتهم وانما تستخدم اختبارات شخصية لكل طفل . وهذه الدراسة قد تمتد لفترة من ستة شهور الى سنة . ويتعاون معهد العيوب الخلقية فى عمل تاريخ حالة مفصل عن كل طفل ويتضمن تقريرا طبيا ، دراسيا ، ودراسة لنمو الكلام عند الطفل .

ومدة الدراسة سبع أو ثمان أو تسع سنوات ، ويتعلم الطفل فى خلال هذه الفترة التدريبات المهنية والمعلومات العامة ، أو بقدر ما يستطيع الطفل التعلم ، ويدرب الأولاد على الأعمال التجارية والانشاءات . اما البنات فيدربن على أعمال النسيج . واذا لم يظهر الطفل تحسنا بعد ثلاث سنوات من الدراسة يعود الى والديه أو يرسل الى منزل خاص .

ويقوم بالاشراف على الأطفال اخصائيون نفسيون وفسيولوجيون ، واخصائيو تقويم النطق وطبيب بالاضافة الى المعلمين .

ويقوم الأطفال بنشاطات مختلفة مثل المعسكرات الصينية ومنظمات الشباب (البيونيرز) ... الخ . وتستغل السنوات الأربع الأولى فى تكوين القدرات الأساسية وتحسينها لدى الطفل على حين تستغل السنوات الخامسة الى الثامنة او التاسعة فى تدريس اللغة الروسية والرياضيات بطريقة مبسطة .

ويتميز هذا النوع من المدارس بقلة عدد التلاميذ فى الفصول حيث يبلغ عشرة تلاميذ فى الفصل الواحد ، كما يتميز بالتجهيزات المختلفة فيوجد بها (جمينازيوم) به أجهزة تسلق وبعض التجهيزات للألعاب السويدية ومكتبة صغيرة ، وحجرة للقراءة ، وحجرات وورش للتدريب .

كما تعقد مؤتمرات دورية مع آباء الأطفال المتخلفين عقليا حيث تساعدهم فى التعرف على الطرق الحديثة التى تحفز أطفالهم وتساعدهم فى العودة الى المدرسة العادية .

وبعد أتمام فترة الدراسة يلحقون بالأعمال التى تدربوا عليها ويبقى الخريج تحت الملاحظة فى أثناء العمل لمدة سنتين ، ويقوم بهذه الملاحظة مدرسوهم والاتحادات التجارية وتنظيمات الشباب (البيونيرز) .

٢ ــ مدارس الصم :

تضم المدارس اقساما متنوعة للصم والبكم وللمتخلفين عقليا الصم البكم ، ولضعاف السمع الخلقى الذين يتكلمون ، ولضعاف السمع الذين يعانون من صعوبات فى النطق ، وللأطفال الذين اصبحوا ضعافا فى السمع

او الصم وهذه الأقسام ليست موجودة فى كل المدارس . وفى هذا النوع من المدارس يتلقى الأطفال التعليم العادي بالاضافة الى الأعمال الخاصة تبعا لطبيعة الاعاقة وقابليتهم للتدريب .

وتوجد ٢٧٠ مدرسة للصم بالاتحاد السوفييتى ، سبعون منها داخلية مجانية لا تدفع عنها أية رسوم الا رسوم الاقامة الداخلية للأطفال وتحدد نسبتها تبعا لدخل الأسرة ، كما توجد حضانات خاصة للأطفال الصم من سن سنة الى ثلاث سنوات ، ورياض الأطفال من سن الثالثة حتى سن السابعة بالاضافة الى مدارس الصم للكبار .

ومدة الدراسة بهذا النوع من المدارس تسع سنوات وهى تكافىء المدرسة الثانوية غير الكاملة (٧ صفوف) وتوجد أيضا المدارس الثانوية الكاملة ومدة الدراسة بها ثنتا عشرة سنة .

بعد اتمام هذه الفترة قد يذهب التلميذ الى المدرسة التكنيكية او يسجل فى امتحان الدخول للجامعة .

وتستخدم فى طرق التدريس الطرق الشفهية وبعض الوسائل المعينة للنطق وبعض الأغانى البسيطة لمساعدتهم فى الكلام فى روضة الأطفال .. ثم تبدأ القراءة بحركات الشفاه فى السنة الأولى ، ويتعلم الأطفال الحروف بتحليل الكلمات ، كما تستخدم الكتب المدرسية العادية .

واليوم الدراسى طويل من الساعة الثامنة والنصف صباحا حتى السادسة مساء لأن المنزل الروسى غير مناسب لتعليم الأطفال الصم ، حيث يتطلب تعليم هؤلاء الأطفال الوسائل السمعية المختلفة بالاضافة الى الرعاية الطبية والفحوص المختلفة فى الأنف والأذن والحنجرة .

وتتعلم الفتيات الحياكة بينما يتعلم الأولاد التصوير والتجارة واعمال التعدين .

وتوجد علاقة وثيقة بين المدرسة والمزارع والمصانع حيث يتم التدريب المهنى بارسال التلاميذ الى هناك مباشرة كما يعملون بها فى فترة الصيف وبعد التخرج يعملون فى الآلات الصناعية أو أعمال المزارع او اعمال

للنسيج وقد وجد ان حـــوالى ثلثى الخريجين يدخلون امتحـــانات التعليم العــــالى .

وتعقد ندوات وسيمنارات مرتين أسبوعيا لآباء وأمهات الصم مـــع أطفالهم الموجودين بالصفين الأول والثانى لتعليمهم كيفية استخدام القراءة بحركات الشفاة .

٣ ـــ مدارس الصم البكم :

وهى تضم الأطفال للذين فقدوا للسمع قبل تعلم الكلام مثل ســـــن الثالثة . ومعظم الأطفال الذين التحقوا بالمدرسة يعرفون عددا من الكلمـــات القليلة نتيجة لتعلمهم الكلام والقراءة بحركات الشفاة فى رياض الأطفال .

وفى المدرسة لديهم عمل خاص بالتنفس والصوت ومخارج الحروف ، ويتعلم الأطفال حروف الهجاء والحساب واللغة ووصفا للفواكه وخواصها الفصل مزود بمجموعة من الوســـائل السمعية لا تســـتخدم . كما يدرس التلاميذ اللغة الروسية من خلال للشعر والأسئلة والأجوبة ، ويســـتخدم المدرس حروف الهجاء لتحديد الكلمات وتركيب القواعد على الرغم من أن كل شىء شفهى .. وتستغرق فترة للدراسة من احدى عشرة سنة الى اثنتى عشرة سنة وهى تكافىء المدرسة العادية ذات السنوات السبع .

وتوجد تنظيمات خاصة مثل الاتحادات الاجتماعية للصم التى توفر لهم فرص التدريب المهنى ، تنظم المعسكرات الصيفية ومدارس الباليه .

٤ ـــ مدارس الأطفال ضعاف الصحة والمرضى :

وهى مدارس داخلية وتعرف معظم هذه المدارس بمدارس الغـــابة وتشرف عليها وزارات التربية بالجمهوريات والهدف منها مساعدة الطفـــل للوصول الى أقصى قوة طبيعية ممكنة وتدريب مهنى .

ويدرس الأطفال برامج المدرسة العادية الا ان الزمن المخصص للدرس قصير ، لا يستغرق اكثر من نصف الساعة .. وتركز المدرسة على الهـــواء الطلق ، والنوم ، والغذاء الصحيح ، وفترات راحة اكثر من المواد الدراسية والتعبير الذاتى المبتكر عن طريق الرسم . ودراسات المشاهدة لها مكان

هام فى المنهج . ويظل الطفل بالمدرسة حتى نهاية فترة الدراسة بها ، أى عندما يبلغ من العمر ١٧ أو ١٨ سنة .

ثالثا — المعلمون :

يدرب معلمو المدارس الخاصة فى أقسام معهد العيوب الخلقية أو اقسام معاهد التربية . وتنتشر هذه الأقسام الآن فى أنحاء الاتحاد السوفييتى بعد أن كانت مقصورة على المدن الرئيسية الكبرى مثل موسكو ولينينجراد وكييف .

ويتلقى الطلاب المعلمون حوافز مادية حوالى ٥٠٪ زيادة على الطلاب بالاقسام الأخرى من معاهد البيداجوجيا ، كما توجد حوافز اضافية لهيئة التدريس فى المدارس الخاصة ومنشآت ما قبل المدرسة للمعوقين . وهذا يساعد فى استقدام ذوى الكفاءة ولا يوجد عجز فى هذا المجال .

ومعنى ما سبق ان التربية الخاصة تلقى اهتماما متميزا فى الاتحاد السوفييتى ، وأن هذا الاهتمام يتسع ويتنوع ليشمل قطاعات مختلفة من المعوقين ومن المرضى . وان هذه القطاعات خصصت لها دور ومدارس ذات برامج خاصة ومناهج مخططة تتفق وطبيعة الاعاقة وتصل بهؤلاء المعاقين الى اقدارهم على المشاركة الفعالة داخل المجتمع السوفييتى ، كما أنها خصصت لهم من دور العلاج والترفيه والنشاط ما يناسبهم .

ولعل فى كل ذلك ما يشير الى أن التعليم عملية استثمار وأن الجانب الانسانى له قيمته فى المناهج السوفيتية . ودورات الفنون لأطفال هذه المدارس .

ويمكن كشف الصمم مبكرا ومن ثم يبدأ العلاج مباشرة ، فيدرب الآباء على بعض التدريبات التربوية فى علاج الطفل الأهم ويعلم الآباء كيف يبداون قراءة حركات الشفاة المنظمة مع الطفل . ويساعد الكشف المبكر أيضا فى تحديد حالة الطفل والى أى مدرسة يذهب ليبدأ التعليم .

٥ — مدارس العميان :

يوجد نوعان من مدارس العميان بالاتحاد السوفييتى : الأول للعمى الكلى والآخر لضعاف البصر . وقد عرف الأعمى بأنه الذى لا يستطيع

القراءة كارت الاختبار من مسافة تزيد عن خمس خطوات . وحوالى ثلاثون فى المائة من طلاب هذه المدارس مصابون بالعمى الكامل .

وعلى الرغم من أن الاتجاه العام بالاتحاد السوفييتى هو رعاية الطفل الصغير فى الحضانة ورياض الأطفال فى أثناء عمل الوالدين ، الا أنه فى حالة الأصم أو الأعمى فانه يوصى بمكوث الطفل فى المنزل فى سنواته الأولى المبكرة ثم يبدأ تعليمه فى سن السابعة .

ويتلقى الأطفال برامج المدرسة العادية ذات عشر السنوات فى أحد عشر عاما ، بعد ذلك يستطيع الالتحاق بالجامعة أو أية مدرسة تكنيكية ما عدا النوع الذى يحتاج التدريب فيه الى أعمال خطرة . وفى أثناء دراسته فى التعليم العالى يمنح راتبا عاليا ودعما اكثر للقائين ، ومعظم المدارس داخلية ويسمح فيها للأطفال ضعاف البصر بالمعيشة فى منازلهم .

ويتميز البرنامج المقدم للعميان بوجود مقررات اضافية عن عمل الآلات الموسيقية ، والنسيج ، والتجارة ، ويعمل التلاميذ حوالى ثلاث أو أربع ساعات أسبوعيا بالمحلات . كما تخصص خمس السنوات الأولى للتعليم الابتدائى ، على ان يبدأ التعليم المهنى من الصف الخامس .

وعند تمام الدراسة بهذا النوع من المدارس ، وبعد أن يتدرب التلميذ على مهارات خاصة يعمل غالبا بعد تخرجه مباشرة فى مثل العمل الذى تدرب عليه .

التربية الفنية فى التعليم الأساسى

للدكتور محمد نبيل الحسينى
أ.م بكلية التربية الفنية ـــ جامعة حلوان

ان الفن والخبرة فى الفن مجـــال من المجالات المعقـــدة التى ترتبط بالانسـان ، بل وربما اكثرها تعقيدا ، لاحتوائه على جوانب غير واضـــحة بل ومتشابكة للغاية ، يصعب سبر غورها والوصول الى منبعها ومعرفة حدودها .. فهى ترتبط فى احد جوانبها بالفردية ، أو الذاتية ، أى بعالم المشارك ذاته ، ترتبط بعواطفه ، وخبراته ، وافكاره ، وآرائه . صفات هى فى المقام الأول أساس الفن بل هى جوهـــر الفن ذاته . وهى فى الوقت نفسه يتعذر تحديدها ، واقتناصها ، وامتلاك حدودها .

أما الجانب الآخر فان الفن الى جانب إنه ذاتى فهو يتضمن ايضـــا صفات ومظاهر ، ومنها اكتساب المهارات وتطبيق المعرفة من خلال مجموعة من القواعد ، والمقاييس والمعايير ، هذه الصفات ، والمظاهر الأخيرة يتحدد بالعمل فيها ، ومن خلالها ايجاد شكل وهيئة ما نسميه التربية الفنية بل وانها تعد مسئولة مســـئولية كبيرة عن تحديد هذا الشـــكل وهذه الهيئة المتعارف عليها الآن محليا وعالميا بما يسمى « التربية الفنية » .

وعلى هذا يكون الافتراض بأنه كلما كانت المهارات والمعرفة للتلميـــذ معززة وثرية فان الفن (أى الذات والمهارات) سوف يلتقيان ويندفعـــان ليعملا معا بحيوية فى يسر وسهولة .

لقد ظل الفن والخبرة فيه تســـتند الى الاهتمام بالأسس والأصـــول والقواعد التى هى فى حقيقتها تمثل الكيان المعرفى للخبرة فى الفن ، ومن

هنا فان تدريس الفن فى التعليم كان يستند الى زيادة المهارة ، وزيادة المعرفة التى ترتكز على التدريب المستمر والجاد هدفا وأملا فى الوصول الى احتواء هذه الخبرة التى تطلق عليها « الخبرة الفنية » ، وحتى ذلك الوقت لم يكن يطلق على الفن فى التعليم ... او لم يكن قد شاع بعد استخدام مصطلح « التربية الفنية » . اذ انه كان وعلى ما يبدو ان الفن والنمو فيه انما كان يرتبط بعامل المهارة والتدريب . اى ان كلمة « فن » كانت مرادفة لكلمة « صنعة » ، او « حرفة » Craft وعلى هذا لم تتوافق الخبرة فى الفن او على الأقل لم يكن للذات دور فعال فى مجال الخبرة . فبات الفن أشبه بتمارين جافة يتدرب عليها التلاميذ أملا فى الوصول الى خبرة كان اتباعها فى نظر المربين آنذاك السبيل الوحيد للتمكن من أدوات الفن والوصول بالمتعلم للدرجة المرجوة والمطلوبة لكى ينتج فنا .

لقد ظل تعليم الفن فى المدارس يعمل من هذه الزاوية حتى اننا كنا نفترض أن الأطفال بنات وبنين ما هم الا رجال ونساء صغار وما علينا الا أن ندربهم ونصقل مهاراتهم حتى يتساوى تعبيرهم ويتشابه مع تعبير الكبار . ولو عدنا الى الوراء نصف قرن مضى لوجدنا الأمر يختلف عما نحن عليه الآن . اليوم نحترم الطفل وتعبيره حتى لو كان هذا التعبير مشوها فاقدا لأصول الفن الكلاسيكية ، بل تعدى الأمر ذلك وأصبح للأطفال مؤتمرات دولية يتجمع فيها الباحثون والخبراء ليناقشوا أمور الطفل . وما تطالعنا به الجمعية الدولية للتربية عن طريق الفن Insea ما هو الا دليل على أهمية الفن ودوره فى التعليم فى مختلف بلدان العالم .

أهمية الفن فى التعليم :

ان التربية بأهدافها تتضمن نواحى كثيرة تهدف الى صقل المتعلم لكى يصبح مواطنا صالحا سعيدا متوافقا ومجتمعه ، وهذا الهدف يصبح عالميا ، أى ان كل دولة تسعى لتحقيقه ، ويأتى الخلاف فقط فى اختيار الطريقة لتحقيق هذا الهدف .

ومن هنا نستطيع ان نقول ان التربية تسعى الى تحقيق هذا الهدف وهى فى سبيلها لتحقيقه تسلك طريقين :

اولهما : ان تعد هذا المتعلم وان تساعده فى ان يصبح مهنيا متخصصا فى مجاله الذى سوف يتعد له فى المستقبل والذى سوف يكون هو محور حيـــاته .

ثانيهما : ان تعد المتعلم وان تساعده فى ان ينمى تفكيره كانســـان يتعايش مع من حوله فى ايقاع ونغم اى تنمى وجدانه .

ولا يمكن ان يعد الفرد مهنيا متخصصا فى مجاله وان يفقد الجـــانب الآخر ، فالتربية الناجحة هى التى تعمل على انماء الشخصية وانطـــلاق الفرد ليعبر عن ذاته بحرية ، فتهتز مشاعره وتطرب أحاسيســه وينـــدمج فى عضوية ، ويتكامل مع كل ما حوله . وحتى يتأكد ذلك فعلينا أن نلقى نظرة على التعليم بما يتضمنه من مواد دراسية . أعدت كى تزود المتعلم بالمعارف والمعلومات التى تؤهله لكى يشق طريقه فى المستقبل . هـــذه المواد الدراسية لو استعرضناها لوجدنا أن التربية الفنية هى المـــادة التى تتيح للمتعلم أن ينطلق معبرا بحرية عن مكنونات نفسه ، وأن يكون قادرا على ابداء الرأى بالنقد والتذوق واصدار الحكم .... هذا اذا تجـــردت هذه المـــادة وخرجت عن نطاق كونها مادة معرفية يكون الهدف منها هـــو تزويد المتعلم بالمعارف والمعلومات فقط .

انماء المتعلم بالمهارات الأساســـية :

حينما تقول أن هدف التربية هو انماء المواطن واعداده مهنيا متخصصا فى مجاله ، وتكتفى بهذا الهـــدف فاننا نخلع من على المتعلم أى المواطن انسانيته ، فكف يتعامل الانسان مع غيره اذا كان هذا الانسان طبيبا أو مهندسا أو تاجرا متخصصا فى عمله وفاقدا من الناحية الأخرى الوجدان والحس بالجمال .. ان من الأفراد ما قد وصل الى مستوى عال فى تخصصه ولكن مع ذلك يفقد الكثير فى تكوينه الوجدانى . وعلى هذا فهناك الطبيب الطبيب ، والطبيب الانســـان والتاجر التاجر ، والتاجر الانســـان بل وان هناك من التجار واصحاب المهن المختلفة يمتلكون زمام المهنة والتخصص ، وهنا يكون نجاحهم يرتكز دائمـــا على احراز مزيد من الكســـب المـــادى ولا يكون للجانب الوجدانى أو الجانب الذى يضفى على الانسان انسانيته دور فى تكوينهم وحياتهم ويصبح الأهم والشاغل الأكبر لهم هو الكســـب ولو كان حصولهم عليه بالسير باقدامهم على اجساد من حولهم .

التربية الفنية مادة متطورة ونامية :

ان ما نود أن نشير اليه هنا هو ان الانسان يحتوى العقل والقلب ولابد من توازن تام بين ما يدركه العقل وما يحسه القلب اى لابد للانسان أن تصفو روحه وتهتز مشاعره لرؤية الجمال اينما وجد وأن يكون تعامله مع الغير من خلال سلوك جمالى لا يرتبط بوظيفة أو منفعة ذاتية او كسب على حساب الغير وانما يتأتى من خلال سلوك جمالى .

ان ما نعانيه اليوم لابد وأن ندرك مسبباته . اننا نعيش فى عالم متشابك تقاربت فيه الحدود وتلاشت ، وعلى هذا فان موجات ثقافية تجتاحنا وتتلاطم هذه الموجات على جدار ثقافتنا التى ترسبت فى اعماقنا والتى امتدت جذورها عبر آلاف السنين من عمر حضاراتنا المختلفة . اى اننا لدينا القديم والقائم الراسخ ، ويأتينا كل يوم الجديد والغريب النازح . ومن هنا يأتى التضارب ، فأمور نتناولها فى حياتنا فى يسر وانسجام وتمر سلسة ، وامور أخرى تحتاج منا الى مزيد من الفهم والتفاهم لادائها بيسر وسهولة بل وتتعثر فى تناولها احيانا فهى لم تجد طريقها بعد لكى تعمل بيسر وانسجام داخل نفوسنا .

هذه الأمور التى تمر بسهولة ويسر ويتم اداؤها بسلاسة هى التى غالبا ما ترسبت وتحولت لتصبح جزءا من عاداتنا وتقاليدنا ، اى انها الثقافة ذاتها . أما تلك الأمور التى نتعثر فى أدائها انما ترجع لأنها دخيلة علينا ومازالت فى موضعها خارج نطاق ثقافتنا اى أنها لم تندمج بعد لتتأصل وتتحول الى عادة ومن عادة الى ثقافة دائمة راسخة .

كيف يتم تاصيل الجديد ؟ :

وحتى يتم تأصيل الجديد النازح من الفكر سواء كان فى اشكال ملموسة أم مقروءة أم مكتوبة ، أى اذا كان ذلك تصور Concfpt او مدرك ملموس محسوس Realist فانه لا يتم تأصيله الا من خلال التربية . فعن طريق التربية يتحول التعليم الى سلوك ، والسلوك يتأصل فيتحول الى عادة ، والعادة تتحول لتستتب فى سلوك المتعلم فتصبح جزءا من ثقافته ، وعندما تصبح جزءا من ثقافته فانها تعمل معه ويعمل معها فى يسر وانسجام .

دور التربية الفنية فى التعليم الأساسى :

واذا كان التعليم الأساسى قد ضم المرحلتين التعليميتين الابتدائية والاعدادية ليصبحا مرحلة واحدة تبدأ من السنة الأولى وحتى السنة التاسعة ، فان الفرصة متاحة تماما للمتعلم تحت ظل برنامج معد بدراية وعلم على أن يكتسب المزيد من الخبرة التى تؤهله لكى يستوعب الجديد حتى يتأصل فى كيانه ومن ثم يصبح جزءا من ثقافته أو على الأقل جزءا من تلك الآمال المنشودة للمجتمع الذى ترى الدولة تحقيقها لأجيالها فى المستقبل .

هل التربية الفنية مادة معرفية أم ثقافية ؟ :

ومن هنا يأتى دور التربية الفنية فى التعليم الأساسى ذلك الدور الذى ظل غير واضح المعالم . والذى طالما كان يتأرجح بين سؤالين وهما : هل التربية الفنية مادة معرفية أى انها لابد وأن تزود المتعلم بالمعارف والمهارات الأساسية التى تزيد من خبرته ؟ أم انها تلك المادة التى تؤكد فى المتعلم سلوكا ؟ ومن ثم يصبح هذا السلوك ذاته « الثقافة » .

ان التربية الفنية الفنية مادة معرفية وثقافية . معرفية فى ممارسة الفن ، وثقافية فى تأكيد سلوك معين فى المتعلم . اننا عن طريق التربية الفنية نستطيع تأصيل اية عادة نود غرسها فى المتعلم لتتحول فى المستقبل وتصبح جزءا من ثقافته .

ومن العوامل التى ساعدت فى عدم وضوح دور التربية الفنية فى التعليم العام ونظامنا التعليمى نجملها فيما يلى :

* استمرار تدريس الفن لفترة طويلة على انه موهبة تخص طبقة من الموهوبين .

تنمية الحس والسلوك الجمالى ــ وظيفة التربية الفنية :

هل يختفى الجانب الجمالى فى سلوك الانسان ؟ على الرغم من جنوح انسان هذا العصر ناحية الوظيفية الا أن تناول الأشياء تناولا جماليا صفة طبيعية متأصلة فى الانسان . ومما لا شك فيه أن الحس والسلوك

الجمالى من الأمور الهامة التى يحتاج اليها المواطن احتياجا تتعادل قيمته مع الغذاء بل تتعداه . فنحن كبشر لا نستطيع أن نقنع بأن نأكل ونشرب فقط . وانما قد غرس الله فينا حب التزين وحب الجمال . فالانسان منذ الأزل يتزين ويزين كل ما حوله باضافة لمسة من انامله على كل شىء يصنعه .

لقد تطورت الحياة وتعقدت ، ويرجع ذلك الى التقدم العلمى والاختراعات والكشوف المستحدثة ومع التقدم السريع يحاول الانسان جاهدا أن يلاحق ذلك التطور وهو غالبا ما يلهث جاهدا فى اللحاق بهذا الركب دون جدوى . وعلى هذا فقد طالعتنا الحياة الحديثة بنظم لم نكن نعهدها من قبل . كل هذه النظم تحتاج منا الى معايشة كاملة معها . وحتى نتعايش معها لا يتأتى ذلك الا من خلال التربية وعن طريق التربية تتأصل وتندمج فى كياننا وتصبح جزءا من ثقافتنا . فركوب القطارات والسيارات والطائرات . والتعامل فى البنوك والمؤسسات كلها انظمة تحتاج منا فهما ودراية ولا يتأتى ذلك الا من خلال التعليم والتربية فاجتياز الشارع فى الأماكن المخصصة وركوب القطار من الباب المخصص لذلك ، وعدم التدخين فى الأماكن العامة وعدم القاء القاذورات فى الشوارع ، كلها أمور يتم تعليمها فى سن مبكرة فى أوربا وأمريكا حتى تتأصل وتصبح جزءا من ثقافة الفرد فيؤديها دون رقابة من الدولة وانما يصبح الفرد ذاته رقيبا على نفسه وعلى غيره ممن حوله .

وعلى هذا فاننا نستطيع أن نؤكد أن التربية الفنية لها دور هام وخطير فى التعليم بعامة وفى التعليم الأساسى بخاصة . وذلك أن فترة التعليم الأساسى فترة تمتد على مد التسع السنوات متصلة ومتتالية. ويصبح للتربية الفنية دور هام فى دعم السلوك المطلوب والمرجو لأطفالنا حتى يتعايشوا مع مجتمعهم ، مجتمع الغد المنشود .

هذا الدور يتأكد من خلال التعامل مع المادة حيث أنها المادة الوحيدة تقريبا التى يمارس فيها التلميذ بيديه معبرا عن فكره واحساسه وعما يجيش به صدره فى حرية وطلاقة وهو عندما يتناول الخامة فى التربية الفنية لابد لنا أن نؤكد نقطة هامة وهى ربما تكون المشكلة التى يتردد صداها طوال

الوقت والتى باتت أهميتها واضحة بل وطفت على السطح عند ظهور وبزوغ فكرة التعليم الأساسى . واصبح السؤال الآن الذى يتردد بين المشتغلين بالتربية الفنية هو : هل يتم تناول الخامة فى ظل نظام التعليم الأساسى بأسلوب حرفى ، اى أن تكون المهارة واتقانها هى الهدف والأساس ؟ ان الخامة هى إداة التعبير فى الفن ، ولكن اذا تحول اليها الاهتمام ، واهمل السلوك الموصل الى استخدامها ،اى الطريقة فى تناولها وتلاؤمها مع المتعلم ، فان هذه الخامة سوف تفقد الكثير من حيويتها ، بل سوف تخرج لنا نتائج جامدة لا حياة فيها . وعلى هذا فلابد أن يكون مدخلنا لتناول الخامة مدخلا ابتكاريا خلاقا ، بعيدا عن التزمت بأسلوب أو نمط أو اتجاه معين . فلا يعقل أن يتعلم التلاميذ اتقان مهارات والا فانهم سوف يتشابهون فى ذلك مع آلاف الحرفين خارج المدرسة ، أولئك الذين يمارسون العمل فى ظل تقاليد متوارثة فأصبحوا كالآلة ينتجون بطريقة نمطية ، وتصبح منتجاتهم فاقدة للمسة الابتكارية . أن هدفا هاما من أهداف التربية الفنية هو أن يتعلم الفرد أسلوبا وسلوكا فى الرؤية والتعبير وهذا لا يتأتى الا من خلال نوع من التعليم لا يبنى على التلقين واتقان مهارات ومواصفات محددة يتعلم من خلالها أصول حرفة ما ، فيظل يرددها طوال حياته ويظل حبيس قواعدها .

وظيفة الخامة ونوعية التعبير فى الفن :

ان الخامة فى مجال الفنون البصرية Visual Arts تصبح الأداة فى بناء العمل الفنى سواء كان تمثالا ، أم صورة ، أم آنية ، أم مقعدا ، أم منضدة ... الخ ، أى أن الخامة هى إداة التعبير فى الفن سواء كان ذلك الفن ما يطلق عليه الفن الجميل أم الفن التطبيقى .. ومنذ أن نشأ الانسان أصبحت الخامة بالنسبة اليه الوسيلة لتجسيد فكرته حتى تتحول هذه الفكرة من مجرد تصور Concept الى أن تصبح شكلا مرئيا ملموسا Visual Image .

وكما أن الخامات فى الفن تعتبر ادوات التعبير الفنى فهى فى ذلك تشبه الكلمات فى اللغة التى تستند فى تركيبها الى هذه الكلمات للتعبير عن الأفكار — نشير هنا الى أنه فى مرحلة من مراحل اللغة العربية ازداد الاهتمام بمحسناتها من أساليب السجع والازدواج والطباق والجناس حتى

أن اضمحلت قوة التعبير عن الفكرة على حساب التمسك بزخرف السجع والازدواج .. بل وغاص المتحدثون فى قواعد اللغة حتى أصبحت طريقة ابلاغ الفكرة تتعثر ، وذلك للتمسك بأصول وتفاصيل لا تساعد بدورها فى انطلاق التعبير وحيويته .

ونحن فى ظل التعليم الأساسى لابد لنا أن نتناول الخامة بنوع من الابتكار ، بل وكلما كنا قادرين على أن يكون المدخل لتناولها يتسم بالابتكار كلما كان المنتج مبتكرا وخلاقا . ان الخطورة تكمن فى طريقة تناولنا للخامات والتعبير من خلالها . ان طريقة التناول ترتبط بطريقة التعليم ، وطريقة التعليم لها دور هام بما تتضمنه هذه الطريقة من سلوك معين يتحقق عن طريقه حركة المتعلم بل وتكون سببا فى تشكيل رؤيته .

ففى دراسة قام بها الباحث حيث سئل طلاب الفرقة الاعدادية والفرقة الرابعة بكلية التربية الفنية وكان الهدف من الدراسة هو معرفة اثر الثقافة والتعليم على تعبير الطلاب اتضح من تحليل نتائج الطلاب الذين سئلوا ان يقوموا بتصميم نظارة تتلاءم ورسم لوجه سيدة على أن يكون تصميمهم للاطار مبتكرا وغير عادى . نشير هنا الى أن هذا السؤال قد اعطى الكثير من الحقائق التى لا تتصل بأثر الثقافة والتعليم على طريقة تصميمهم النظارة فحسب وانما نستطيع أن نتبين من خلال هذه التصميات مدى قدرة الطلاب على الابتكار . فلقد أشارت النتائج بعد تحليل تصميماتهم الى ان طلاب الفرقة الاعدادية الذين لم يمض على وجودهم بالكلية سوى شهر أو ما يزيد تفوقا ملحوظا فى تنوع تصميماتهم عن طلاب الفرقة الرابعة والذين قد امضوا ما يزيد على الثلاث السنوات داخل الكلية .

لقد اتضح من خلال تصميماتهم مدى الحرية فى الحركة وظهرت اشكالهم مستمدة من مصادر عديدة كلها تتسم بالجراة والحيوية . وعلى هذا تبدو اعمالهم غير ملتزمة بأسلوب أو نمط معين فى التصميم . ان هذه التصميمات تحمل قيما ابتكارية أو بمعنى آخر تستند الى الناحية الجمالية . فمدخلها مدخل جمالى . أـ ان الطلاب حاولوا أن يبتعدوا تماما عن أصول وأسس التصميم . هذا الأمر قد اختلف بين طلاب الفرقة الرابعة حيث ظهرت تصميماتهم تقليدية رتيبة تشبه تلك التصميمات المتداولة والمألوفة

للعين — يراها الكل فى المحلات المخصصة لأدوات الابصار — والسؤال هنا لماذا اتسمت تصميمات طلاب الفرقة الاعدادية بهذا التنوع بينما ظهرت تصميمات طلاب الفرقة الرابعة تقليدية وعادية لا تتسم بالتنوع الموجود عند طلاب الفرقة الاعدادية ؟

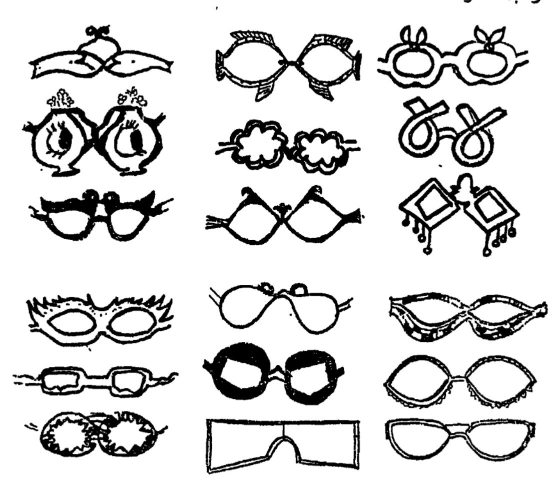
لعلنا نجيب هنا الى أن الحرية والانطلاق الذى ظهر انعكاسه فى تصميمات طلاب الفرقة الاعدادية يرجع الى أن هؤلاء الطلاب لم ينخرطوا بعد فى دراسة الفن اى انهم اشبه الى تعبيرات الأطفال فى المراحل الأولى . ونعنى هنا بالتشابه ليس فى شكل تصميماتهم وانما نعنى بالتشابه فى حرية التعبير . فالأطفال فى مراحلهم الأولى يعبرون عن الأشياء بحرية وطلاقة دون التقيد بتعليم سابق ، أى أن تعبيراتهم وليدة انفعالاتهم وثقافتهم وعلى هذا فان اعمالهم تتسم بالتنوع والحركة والحرية وعدم التقيد بأصول وقواعد .

اننا لو تأملنا نتائج طلاب الفرقة الاعدادية من الناحية الوظيفية — لوجدنا أن أشكال نظاراتهم لا تتفق من ناحية التصميم وشكل وطريقة الابصار ، فأشكال نظاراتهم غير تقليدية — ونقصد هنا بغير تقليدية اى انها ليست مصممة كما هو متبع ومألوف ومتداول ، فأشكالها متنوعة تجمع بين الطيور والزهور والفراشات بل أن بها امتدادات ربما لا يرضى عنها المتخصصون فى علم البصريات ، على حين أن طلاب الفرقة الرابعة انكمشت حريتهم وتقيدت نظرتهم الابتكارية لأنهم اصبحوا ملتزمين بما تعلموه من أسس فى التصميم . الأمر الذى أخرج نتائجهم جامدة ومكررة تبتعد عن الحرية والانطلاق .

أى اننا نستطيع أن نوجز ونقول بأن طلاب الفرقة الاعدادية قد نجحوا فى تصميم اشكال نظاراتهم جماليا . بينما اهتم طلاب الفرقة الرابعة بأشكال نظاراتهم وظيفيا . والسؤال هنا اى مدخل للتعبير هنا اجدى وانفع هل يكون المدخل الجمالى أو الوظيفى ؟ هذا ما نود ايضاحه ولا يتأتى ذلك الا من خلال أبحاث تكون طريقنا حتى نستطيع أن نربى جيلا مبتكرا خلاقا .

وعلى ما نعتقد ان المدخل الجمالى الابتكارى سوف يكون الهدف الأسمى للتعليم الاساسى ، فلا يعقل أن نعد جيلا حرفيا يردد ما تعلمه

وفقد فى الوقت نفسه لمسة للجمال والقدرة على الابتكار ، فعن طـريق الابتكار تتحول للحياة الى نغم يحكمه فى ذلك الحرية والتنوع ، لا الرتابة والجمـــود .



* أعلى تصميمات متنوعة ومختلفة قام بعملها طلاب الفرقة الاعدادية بكلية التربية الفنية ، يتضح من تصميماتهم للنظارة الحرية والانطلاق والابتعاد عن المألوف لأشكال النظارات العادية والمتداولة .

* أسفل تصميمات تتشابه كلها وتقترب من المألوف والمتداول لأشـــكال اطارات النظارات قام بعملها طلاب الفرقة الرابعة بالكلية ــ تفتقـــر هذه التصميمات الى الناحية الابتكارية فهى ترديد وتكرير للأشـــكال الموجودة والمتداولة .

مشروع مقترح لتقويم المهارات الأساسية

فى مرحلة التعليم الأساسى

للدكتور صلاح الدين محمود علام

مدرس القياس والتقويم والاحصاء التربوى
كلية التربية ـ جامعة الأزهر

خلفية واهمية المشروع :

لقد أصبح من المسلم به أن الشعب الواعى المثقف يعتبر الدعامة الأساسية للتقدم الاقتصادى والاجتماعى . وقد أدرك المسئولون أهمية التعليم الأساسى المتطور فى للتنمية الاقتصادية والاجتماعية فى مصر . واستجابة لمطالب التغيير الايجابى اتخذت عدة قرارات بهدف مراجعة التعليم فى مصر وتطويره وتحديثه ليفى بمطالب وحاجات الناشئة ، وحاجات المجتمع المتزايدة . ومن بين هذه القرارات الهامة ، القرار الخاص بمد مرحلة التعليم الالزامى من الصف السادس الى الصف التاسع ، وأصبح يطلق على السنوات التسع مرحلة التعليم الأساسى ، ويضم جميع الأطفال من سن ٦ سنوات الى ١٥ سنة .

وقد شكلت لجان متخصصة عرفت باسم لجان تطوير التعليم وتحديثه وانبثق عنها عدة لجان فرعية لمراجعة أهداف هذه المرحلة واعادة صياغتها بصورة اجرائية فى مستوياتها ومجالاتها المختلفة . كما شكلت لجان لمراجعة مناهج هذه المرحلة فى ضوء الأهداف الاجرائية التى تمت صياغتها لكل مادة ، ليكون محتوى هذه المناهج مناسبا لهذه الأهداف . ومن بين توصيات هذه اللجان الاهتمام بتنمية مستويات الجوانب المختلفة للأهداف والعمل على ربط أهداف المواد الدراسية بالمجالات العملية . الا أن هذه اللجان لم

تصل بعد الى وضع نظام متكامل قابل للاجراء فى ظل الظروف الاجتماعية والاقتصادية للوطن ، بحيث يأخذ فى الاعتبار التفاعل المتبادل القائم بين مدخــلات البرنامج وعمليات تنفيذه واســاليبه ونواتجه او مخرجــاته ، وما يرتبط بهذا من تقويم مستمر يكون بمنزلة مراقبة مستمرة لمسار البرنامج بحيث يمكننا من تعديل هذا المســار فى كل مرحلة من مراحله لكى يحقق البرنامج أهدافه المرجوة .

وفى الحقيقة نحن فى مسيس الحاجة الى نظام التعليم الأســاسى المبنى على الاقتدار او الكفاءة بمعنى أن تحدد مجموعة من المعارف والمهارات الأساسية المتكاملة التى يجب أن يتقنها ويمارســها الطفل لكى يعيش فى مجتمع متحضر ، وتصبح هذه المعارف والمهارات واضحة للتلميــذ والمعلم وولى الأمر ، وتعطى الفرصة المناسبة لكل تلميذ لكى يحقق هذه الأهداف من خلال عملية التعليم . فكلنا نتفق على اهمية بعض المعارف والمهــارات الأساسية فى هذه المرحلة كأن يستطيع التلميذ ان يقرأ الجريدة اليوميــة أو يقرأ الغلاف الذى بداخل انبوبة الدواء او يكتب العنوان على مظروف الخطاب أو يملأ استمارة معينة أو يحسب الأرباح التى يحصلها البنك على القروض أو يحسب الفائدة على راس المــال أو يجرى موازنة بســـيطة لميزانية الأسرة ، أو يؤدى بعض الأعمال اليدوية البسيطة التى تساعده فى حياته اليومية ، او يمارس الشعائر الدينية برضا أو رغبة ملحة ، أو يفهم الظواهر الطبيعية التى تحدث فى بيئته المحلية لكى يشارك مشاركة فعالة فى تغيير هذه البيئة لصالح الجماعة .

اى ان هذه المرحلة يجب أن تمد التلميذ فعلا بالحد الأدنى من المعارف والمهارات الأساسية اللازمة لكى يشارك مشاركة ايجابية فعالة فى برامج التنمية الاقتصادية والاجتماعية فى مجتمعه .

وهنا يبرز سؤالان هامان هما : كيف نحدد ما اذا كان التلميذ فى مرحلة التعليم الأساسى قد أتقن هذه المعارف والمهارات الأساسية ، واذا لم يتمكن من اتقانها فما هى المهام (أو الأهداف) التى تعوقه عن ذلك ؟

وفى الحقيقة اننا اذا لم نستطع الحصول على ادلة موضــوعية عن اتقان كل تلميذ لهذه المهارات الأساسية يصبح من الصعب معرفة درجــة كفاءته ، وبالتالى يصعب تقدير فاعلية البرنامج فى تحقيق أهدافه .

الهـدف من المشروع :

نظرا لأهمية التقويم المستمر فى عمليات تنفيذ برنامج التعليم الأساسى لأنه يقدم لنا الدليل الواضح على مدى تحقيق البرنامج للأهداف المرجـوة منه ، فانه تبرز الحاجة الى بناء مشروع تقويمى لكل حلقة من حلقات مرحلة التعليم الأساسى ، وهذا المشروع يتضمن بناء صور متكافئة من بطاريات من الاختبارات المرجعة لأهداف Objective Referenced Battaries

وتشتمل كل بطارية منها على مجموعة من الصور المتكافئة من الاختبـارات التى تقيس بطريقة مباشرة الأهداف المرتبطة بالمعارف والمهارات الأساسية المرجو تحقيقها فى سلوك التلاميذ فى كل حلقة من حلقات مرحلة التعـليم الأساسى فى مختلف المواد الدراسية وبخاصة فى الجانب العملى المهـارى منها . وتحديد ما يسمى « بمواصفات الاختبارات المرجعة لأهداف » ، وهى تفيد فى بناء صور مكافئة أخرى من هذه الاختبارات يمكن استخدامها فى أعوام متتالية . وتقدير صدق وثبات وقدرة كل مفردة من مفردات الاختبارات التى تشتمل عليها كل بطارية على التمييز بين التلاميذ الذين أتقنوا الأهداف المرجوة والذين لم يتقنوا هذه الأهداف .

وسوف تساعد هذه الاختبارات المعلم فى التعرف على التلاميذ الذين يواجهون صعوبات فى تحصيل المعارف والمهارات الأساسية ، واكتسابها وتقويم تقدمهم الدراسى فيها تقويما موضوعيا . وبذلك يستطيع المعلم تقديم برامج تقوية ، وبرامج علاجية لهـؤلاء التلاميذ ، واعادة تقويمهم بصـور أخرى مكافئة من الاختبارات التى سوف تشتمل عليها كل بطارية للتأكد من اتقانهم (على أساس المستوى الذى يتم تحديده) لهذه المعارف والمهارات .

وبذلك يسهم هذا المشروع فى مراقبة التقدم التعليمى للتلاميذ أثناء دراستهم فى هذه المرحلة وقبل التحاقهم بالتعليم الثانوى بحيث نضمن أن غالبية التـلاميذ قد حققوا جميـع الأهداف المرجـوة من مرحلة التعليم الأسـاسى .

ونظرا لضيق المجال فاننى لن أستطيع عرض المزيد من تفاصيل الطرق والأساليب التى سوف نتبعها فى تنفيذ بناء هذه البطاريات . ولكن يشرفنى أن أسهم بخبرتى الطويلة فى مجال بناء هـذه الأنواع من الاختبارات فى تنفيذ هذا المشروع الضرورى اذا ارتأى المسئولون ذلك ..

الرسم التعبيري كوسيلة من وسائل التعليم

وأثره على مادة الحركات التعبيرية لطالبات

معهد التربية للمعلمات بالكويت

للدكتورة ناهد عبد المعطى اسماعيل عبادة

المدرسة بكلية التربية الرياضية للبنات بالقاهرة

جامعة حلوان

١ — مقدمة ومشكلة البحث :

ان التحكم فى الحركة والبراعة فيها لا يمكن اكتسابه بالتفكير وحده ، فعلى الانسان أن يكون ملما بحركاته الذاتية ، وبالمعانى المقصودة التى تعكس هذه الحركات ويظهر ذلك جليا فى مادة الحركات التعبيرية . ربما أن الرسم له دور أساسى فى تنمية القدرة على التذوق الفنى ، ويعتبر العامل الفعال فى التعبير الصادق عما بداخل الانسان عن طريق القلم او الفرشاة ، كما يعد فى الوقت نفسه تقويما وتعريفا ونقدا موضوعيا ، وبالتالى فانه يسهم فى تشكيل العمل الفنى من جديد ، أو تغييره وصياغته بمقتضى الظروف المحيطة .

ولما كان الرسم التعبيرى(١) يعتبر جزءا من مقوما الفن التشكيلى الذى يزخر بالقيم الجمالية والوظيفية ، فانه بالتالى يجعل الانسان يملك القدرة الهائلة على ادراك ما يفوت غيره ، ويجعله أيضا قادرا على أن يضع يده على الدقائق والصفات التى يعجز عنها سواه .

---

(١) الرسم التعبيرى : يقصد به إنه جزء من الفن التشكيلى يعبر عن أجزاء موضوع ما بالقلم أو الفرشاة بطريقة مؤثرة .

ومادة الحركات التعبيرية(٢) تتمثل فى التعبير الصادق عما بداخل الانسان ، او عن فكرة أو موضوع معين برسوم خطية للجسم فى اتجاهات مختلفة يلازمها التعبير بالوجه وهى طريقة لتعليم الفرد كيفية التحكم فى جسمه لاستخدامه لغة الحركة بطريقة تعبيرية ، ومن هنا تتضح الحركة كوسيلة للتعبير عن نفسها ، وكوسيلة للتعبير عن الفنون الأخرى .

ومن المعلوم أن لكل مادة دراسية وسائلها التعليمية المعينة التى تخدم أغراض تلك المادة وتفسر مفاهيمها وتبسط مادتها لتكون فى صورة مشوقة للمتعلم ، وقد اتخذت الباحثة الرسم التعبيرى كوسيلة لتقريب وجهات النظر التى تهدف اليها من وراء هذا البحث لكى يرتبط بالمفهوم الحركى التعبيرى لمادة الحركات التعبيرية . وقد استعانت الباحثة ببعض الموضوعات التى تلخص هذه الأفكار ، لتقف من خلالها على تفهم المادة بصورة شائقة .

ولما كان التعبير الفنى عن طريق الرسم من أهم الفروع التى يقوم عليها الفن التشكيلى فاننا نستطيع أن نتخير الكثير من الموضوعات التى تسهم فى ابراز هذا الجانب الحى وتحريك انفعال الطالبات على مختلف المستويات والمراحل التعليمية . وقد صممت عدة موضوعات مرتبطة ارتباطا وثيقا بهذا المفهوم أخرجت رسوماتها عن طريق قسم التربية الفنية بمعهدى المعلمين والمعلمات بالكويت ، ومن بين هذه الموضوعات ،

١ ــ مراحل تفتح وذبول الوردة .

٢ ــ مراحل اشتعال النيران وإنطفائها .

٣ ــ المشاجرة .

٤ ــ الحرب .

٥ ــ حنان الامومة .

٦ ــ حلم بالحياة فى رحاب الجنة .

٧ ــ الخوف .

---

(٢) الحركات التعبيرية : حركات ترتسم على الجسم والوجه لتعبر عن أجزاء موضوع ما .

٨ — الحياة فى الأسواق .
٩ — لعب الأطفال فى العيد .
١٠ — السيرك .
١١ — حديقة الحيوان .
١٢ — الأفراح الشعبية .
١٣ — المباريات الرياضية .
١٤ — العمل داخل المصانع .
١٥ — مهرجانات استقبال السيد الرئيس .
١٦ — الفلاحون اثناء العمل .
١٧ — حفل مسرحى .
١٨ — المرور .

كل هذه وغيرها من الموضوعات المماثلة تمتلىء بالحركات والانفعالات التى تبدو على أعضاء الجسم ، وتتسم بالحركة والحيوية والنشاطات والانفعالات المختلفة ، كما يتوافر فيها الاحساس بالمساحات والخطوط والحجوم ، وعلاقة الشكل بالأرضية والايقاعات بين الخطوط الطولية المتعامدة والأفقية المستعرضة ، والتكوينات المتلاحمة والاتزان وحسن التوزيع داخل حدود هذه الموضوعات مع ابراز العلاقات بين مقدمة الموضوع وخلفيته لاظهار البعد والعمق فى الصورة العامة .

وقد تناول كثير من الباحثين الرسم التعبيرى كجزء من الفن التشكيلى، وكجزء من الحركات التعبيرية فى الباليهات المختلفة ، وفى التمثيل الصامت، الا أنه لم يتطرق الباحثون حتى الآن الى معرفة مدى تأثير الرسم التعبيرى على الحركات التعبيرية .

ولما كانت الباحثة تدرس مادة الحركات التعبيرية لطالبات معهد التربية للمعلمات بالكويت ، الأمر الذى دعاها الى أن تطرق هذا الموضوع فى محاولة استخدام الرسم التعبيرى كوسيلة من وسائل التعليم ، ومعرفة أثر استخدامه على المادة .

٢ ـ هـدف البحث :

يهدف هذا البحث الى التعرف على مدى تأثير استخدام الرسم التعبيرى كوسيلة من وسائل التعلم على مادة الحركات التعبيرية لدى طالبات معهد التربية للمعلمات بالكويت .

٣ ـ فرض البحث :

توجد فروق ذات دلالة احصائية على الكفاية فى مادة الحركات التعبيرية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح الأولى .

٤ ـ اجراءات البحث :

أولا ـ منهج البحث : استخدمت الباحثة المنهج التجريبى لمناسبته لموضوع الدراسة .

ثانيا ـ ادوات البحث :

١ ـ البرنامج التجريبى .

٢ ـ السن من الكشوف الخاصة بذلك المعهد .

٣ ـ الوزن عن طريق جهاز مقياس الوزن .

٤ ـ الطول عن طريق جهاز السنتيميتر .

٥ ـ درجات مادة الحركات التعبيرية .

ثالثا : عينة البحث : تم اجراء البحث على المجتمع ككل (٤٠ طالبة) من طالبات الصف الثانى بمعهد التربية للمعلمات بالكويت ، وقد روعى فى اختيار العينة ضبط جميع المتغيرات ما عدا المتغير التجريبى ، والذى شمل استخدام الرسم كوسيلة تعليمية مصاحبة للبرنامج ، واحتوت المتغيرات التى تم ضبطها لتكافؤ العينة ما يلى :

١ ـ السن .

٢ ـ الطول .

٣ ـ الوزن .

٤ ـ درجات الحركات التعبيرية .

جدول رقم (١) يبين المتوسط والانحراف المعيـــارى وقيمة (ت) لتكافؤ المجموعتين من حيث الســـن والطول والوزن ودرجـــات الحركات التعبيرية .

المتغيرات	المجموعة الأولى		المجموعة الثانية		قيمة (ت)
	م	ع	م	ع	
السن	١٨و٩٢	,٨٠	١٨و٠٢	٨٠و	صفر
الطــــول	١٥٥, ٥	٣و٥٦	١٥٥و ٢	٢و٠٢	٥٨و
الوزن	٥٤و٣٢	٢و٤٠	٥٤.٢٨	٢و٣٨	٠٩و
درجات مادة الحركات التعبيرية .	٦٣و١٢	١و٧١	٦٣و٢٤	١,٥٦	—٢٣و

من الجدول السابق يتضح مدى تكافؤ المجمـــوعتين من حيث الطول والوزن والسن ودرجات مادة الحركات التعبيرية . حيث ظهر أن قيمة (ت) بين المجموعتين ليس لها دلالة احصائية .

رابعا — اجراء التجـــربة :

١ — **الاعداد :** بعد اتمام ضبط جميع المتغيرات ، وبعد اســـتغراق مجموعة البحث ثلاثة أشهر فى دراسة مادة الحركات التعبيرية أى بعـــد استيعاب الطالبات مضمون المـــادة تم القياس القبلى لمجموعة البحث التى تتكون من ٤٠ طالبة تدرس مادة الحركات التعبيرية ، ثم قسمت مجمـــوعة البحث الى مجموعتين على النحو التالى بعد التكافؤ بينهما والذى ظهر فى جدول رقم (١) :

أ — مجموعة تدرس مادة الحركات التعبيرية بدون الاستعانة بالرسم كوسيلة تعليمية وقد اشتملت ٢٠ طالبة (كمجموعة ضابطة) مع الاستعانة بالموسيقى المعبرة .

ب — مجموعة تدرس مادة الحركات التعبيرية بالاستعانة بالرســـــم التعبيرى كوسيلة تعليمية ، وقد شملت ٢٠ طالبة (كمجموعة تجريبية) ، وقد استخدمت هذه الوسيلة كالآتى :

تعلق للصـــور المعبرة عن اجزاء الموضـــوع المراد التعبير عنه أمام الطالبات بحيث يعبر كل جزء منها عن جزء فى الموضوع بالطريقة المقنعـــة المؤثرة ، مع سماع الموســـيقى المعبرة عن كل جزء فى هذا الموضوع ، ومحاولة الربط بين الموسيقى والصـــور المعبرة ، واعطاء الطالبات الوقت الكافى للاحساس والتشبع بالموضوع ، والذى يعتمد اعتمادا أساســـيا على الموسيقى المعبرة عنه تماما ، وعلى الصور التى توضح كل جزء فى هذا الموضـــوع .

٢ ــ **البرنامج التجريبى :** تم تدريس برنامج الحركات التعبيرية المقرر بالاستعانة بالصور المعبرة عن الموضوع على شكل وحدات تعليمية ، وقد استغرقت التجربة ٣٠ وحدة شملت كل وحدة ساعة زمنية ، بحيث تبـــدأ كل وحدة من الساعة التاســـعة الى العاشرة صباحا ، ضـــمت جميع أيام الأسبوع ماعدا العطلة الأسبوعية مبتدئين من ٨٢/١٠/٢ الى ٨٢/١١/٤ .

أهداف البرنامج التجريبى :

أ ــ **هدف عام :** تعليم مادة الحركات التعبيرية بالاستعانة بالصور المعبرة التى تخدم الموضوع .

ب ــ هدف تعليمى :

* ضبط الخطوات الخاصة بمادة الحركات التعبيرية مع الصورة المعبرة.
* كيفية التحكم فى أجزاء الجسم لتلائم كل جزء فى الصور المعبرة .
* تحسن المستوى فى المادة من خلال الاستعانة بالصور المعبرة .

جـ ــ هدف تربوى :

* تنمية الجوانب الجمالية والتذوق الفنى .
* التحكم فى جميع أجزاء الجسم لتحقيق الأداء الكفء .

٣ ــ الوحدات التعليميـــة :

الوحدة الأولى : السبت ٨٢/١٠/٢ الزمن : ساعة : من ٩ الى ١٠ص

استعانت الباحثة بالموضـــوع الأول المتمثل فى الصـــور المعبرة عن مراحـــل تفتح وذبول الوردة فى تنفيذ الوحـــدة التعليمية الأولى ، وقـــد نفذ كما يلى :

* علقت الصور المعبرة عن مراحل تفتح الوردة وذبولهـــا فى خط أفقى بحيث تتابعت تلك المراحـــل ، وقد بعدت كل صـــورة عن الأخرى بمسافة متر تقريبا .

* تسمع الفتاة الموسيقى المصاحبة المعبرة عن الموضوع والتى تعطى الاحساس بكل مرحلة من مراحله .

* يعاد الاستماع الى الموسيقى مرة اخرى لكى يتم استيعابها . ومن ثم تستطيع الطالبة تكوين الفكرة الأولى عن هذا الموضوع .

* تنظر الفتاة الى أول صورة معلقة تعبر عن وردة لم تتفتح بعـــد المدة الكافية بدون تحديد ، ثم تحاول التعبير بكل جزء من جسمها ووجهها عن هذه الصورة ، مع الانتقال بعد ذلك الى الصورة المجاورة لها والمعبرة عن أول مراحل تفتح الوردة . وهكذا الى أن تنتهى من الصـــور جميعها ، مستعينة فى تنفيذ الحركات المعبرة عن هذه المراحل ببعض الخطوات التى درســـت فى مادة التعبير الحركى مع التركيز التام على التعبير الصـــادق بالنسبة لكل جزء من أجزاء جسمها ووجهها ، وبعد الانتهاء من هذا الجزء تكرر هذه العملية بالنسبة لمراحل ذبول الوردة .

* تلاحظ الدقة التامة فى انتقاء الصور المعبرة والموسيقى المصاحبة لتنفيذ أى من موضـــوعات هذه المـــادة ، على أن توجد الموسيقى خـــلال تدريس المقرر الخاص بها سواء للمجموعة الضابطة أم التجريبية .

* تنظر بعد ذلك الى جميع المراحل المتلاحقة لتحـــاول التعبير عن الموضوع ككل بترتيب تصـــاعدي لأجزائه ، مستعينة بالمساحات الأرضـــية والخطوط الراسية والأفقية والمنحنية تعبيرا صادقا عما تحويه الصـــور المعلقة ، اى عن الموضوع ككل ، وليس من المستحب التحديد الدقيق للوقت المطلوب تنفيذ كل جزء من الموضوع ، مع ترك الحرية للطالبة فى تحـــديد الوقت الذى يلائمها .

الوحدة الثانية : الأحد ٣/١٠/٨٢ الزمن : ساعة : من ٩ ' ص

استعانت الباحثة بالموضـــوع الثانى المتمثل فى الصـــور المعبر ن مراحل اشتعال النيران وانطفائها فى تنفيذ هذه الوحدة ، وقد نفذ كما تقدم بالنسبة للوحدة الأولى .

الوحدة الثالثة : الاثنين ٨٢/١٠/٤ الزمن : ساعة : من ٩ الى ١٠ ص

استعانت الباحثة بالموضوع الثالث والمتمثل فى الصـــور المعبرة عن موضوع المشاجرة فى تنفيذ هذه الوحدة .

* علقت الصور المعبرة عن موضوعات مختلفة للمشاجرة .

* سمعت الطالبة الموسيقى المصاحبة والمعبرة عن الموضوع .

* امعنت النظر فى كل صورة من هذه الصور على حدة لاستيعاب كل جزء منها ، بحيث استطاعت تجميع وتكوين الحركات المنفذة لكل جزء من أجزاء الموضوع ، وعلى هذا يكون الموضوع قد تبلور ثم تنفذه ككل .

الوحدة الرابعة : الثلاثاء ٨٢/١٠/٥ الزمن : ساعة : من ٩ الى ١٠ص

استعانت الباحثة بالموضوع الرابع والمتمثل فى الصـــور المعبرة عن موضوع الحرب فى تنفيذ هذه الوحدة . وقد نفذ كما سبق آنفا فى الوحدة السابقة .

الوحدة الخامسة الى الوحدة الحادية والعشرين : تم التطبيق كما تقدم فى الوحدتين الثالثة والرابعة بصور معبرة اخرى لموضوعات تعبيرية كما ذكر مسبقا فى مقدمة ومشكلة البحث وموضوعات مماثلة اخرى .

من الوحدة التعليمية الثانية والعشرين الى الثلاثين : اســـتعين فى تدريس هذه الوحدات بالموضوعات المعبرة السابقة جميعها اى اعادة جميع الموضوعات لزيادة تثبيت الحركات التعبيرية .

بعد الانتهاء من الوحدات المقررة التى نهايتها الخميس ٨٢/١١/٤ تم القياس البعدى للمجموعتين فى ٨٢/١١/٦ ، ثم فرغت النتائج فى جداول احصائية لتفسيرها فيما بعد .

نتائج البحث وتفسيرها :

أولا ــ تم عرض النتائج فى الجداول الآتية :

جدول رقم (٢) يوضح المتوسط والانحراف المعيارى وقيمة (ت) للقياس القبلى بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى مستوى الأداء فى مادة الحركات التعبيرية .

البيان	التجريبية		الضابطة		الفرق بين المتوسطين	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع			
القياس القبلى	٦٥,٩٥	٢,٢٩١	٦٥,	٢,٣٩٦	,٩٥	١,٢٥٧	غير دالة

يتضح من جدول رقم (٢) الآتى :

(ت) الجدولية = ٢ر٥٩ (ت) المحسوبة = ١ر٢٥٧

وبموازنة (ت) المحسوبة بقيمتها الجدولية نجد أن (ت) المحسوبة من قيمتها الجدولية ، وهذا يعنى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية اى أن مستوى اداء المجموعة التجريبية والضابطة متقارب .

جدول رقم (٣) يوضح المتوسط والانحراف المعيارى وقيمة (ت) للمجموعة الضابطة بين القياس القبلى والبعدى

يتضح من جدول رقم (٣) الآتى :

البيان	القياس القبلى		القياس البعدى		الفرق بين المتوسطين	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع			
المجموعة الضابطة	٦٥,	٢,٣٦٦	٦٧,٢٥	٢,٣٦٤	٢,٢٥	,٧٦٧	غير دالة

(ت) الجدولية = ٢ر٥٩ (ت) المحسوبة = ٧٦٧ر

وبموازنة (ت) المحسوبة بقيمتها الجدولية نجد أن (ت) المحسوبة

من قيمتها الجدولية ، وهذا يعنى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين القياس القبلى والبعدى للمجموعة الضابطة . وقد يرجع ذلك لاستخدامها برنامج الحركات التعبيرية المقرر فقط دون الاستعانة بوسيلة التعليم كما حدث بالنسبة للمجموعة التجريبية .

جدول رقم (٤) يوضح المتوسط والانحراف المعيارى وقيمة (ت) للمجموعة التجريبية بين القياس القبلى والبعدى

البيان	القياس القبلى		القياس البعدى		الفرق بين المتوسطين	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع			
المجموعة التجريبية	٦٥٫٩٥	٢٫٢٩١	٨٠٫٨٥	٣٫٧٤٥	١٤٫٩	١٤٫٧٩٦	٠١٫٠

يتضح من جدول رقم (٤) الآتى :

(ت) الجدولية = ٢٫٥٩ (ت) المحسوبة = ١٤٫٧٩٦

وبموازنة (ت) المحسوبة بقيمتها الجدولية نجد أن (ت) المحسوبة من قيمتها الجدولية ، وهذا يعنى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين القياس القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية ، وقد يرجع ذلك للاستعانة بالوسيلة التعليمية .

جدول رقم (٥) يوضح المتوسط والانحراف المعيارى وقيمة (ت) للقياس البعدى بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة

بيان	مجموعة تجريبية		مجموعة ضابطة		الفرق بين المتوسطين	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع			
القياس البعدى	٨٠٫٨٥	٣٫٧٤٥	٦٧٫٢٥	٢٫٣٦٤	١٣٫٦	١٣٫٣٨٩	٠١٫٠

يتضح من جدول رقم (٥) الآتى :

(ت) الجدولية = ٢٫٥٩ (ت) المحسوبة = ١٣٫٣٨٦

وبموازنة (ت) المحسوبة بقيمتها الجدولية نجد ان (ت) المحسوبة من قيمتها الجدولية ، وهذا يعنى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى القياس البعدى لصالح الأولى ، وربما يرجع ذلك لاستخدامها للوسيلة التعليمية .

ثانيا — اثبتت الدراسة صحة الفرض القائل بوجود فروق دالة احصائيا على الكفاية فى مادة الحركات التعبيرية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح الأولى .

الاستنتاجات :

نستنتج من هذا البحث ما يلى :

١ — أنه يمكننا تنمية الناحية الجمالية والتذوق الفنى بادماج مادتى الرسم التعبيرى والحركات التعبيرية معا .

٢ — أن الرسم التعبيرى كوسيلة من وسائل التعلم له اثر ايجابى على مادة الحركات التعبيرية .

التوصيات :

١ — ادخال مادة الحركات التعبيرية كمادة مستقلة بذاتها ضمن منهج الدراسة لدى طالبات كليات التربية الرياضية بالقاهرة والاسكندرية أسوة بتطبيقها فى الكويت .

٢ — الاستعانة بالرسم التعبيرى كوسيلة من وسائل التعلم فى تدريس مادة الحركات التعبيرية لاتقانها والتفوق فيها .

٣ — بما أن مادة الحركات التعبيرية تعتبر من أحدث المواد فى مجال التربية الرياضية ، وأنها فى مصر حتى الآن لم تعد لها المراجع والمصادر

التى تعين على الافادة منها والتعمق فيها ، وابراز فلسفتها ، فانه يتعين علينا أن نتجه منذ الآن الى وضع بعض هذه المراجع الأساسية التى لا غنى عنها بالنسبة لمستقبل هذه المـــادة . على أن تكون هذه المراجع من شقين : الشق الأول ـــ مراجع كأدلة تناســـب المعلمة نفسها . والشق الثانى ـــ مراجع تناسب الطالبات أنفسهن . مع ملاحظة التوفيق بين ما هو نظـــرى وما هو تطبيقى .

التقرير السنوى عن نشاطات مجلس ادارة

رابطة خريجى معاهد وكليات التربية لدورة عام ١٩٨٢

السادة الزملاء اعضاء الجمعية العامة :

يسعدنا أن نستقبلكم الليلة فى اجتماع الجمعية العامة العادية لنقدم لكم بالحوار الجاد والفكر الصادق والعرض الأمين ما قام به مجلس ادارة الرابطة من نشاطات مختلفة عام ١٩٨٢ يدفعها مسار متحمس يصل بنا الى أهداف الخريجين .

وبرغم الصعوبات الكثيرة التى تواجه هذا المسار الدءوب فى المجالات الصعبة التى يجتازها مجتمعنا فان مجلس ادارة الرابطة لم يقلل من جهده ولم تقف الظروف الاقتصادية أمامه ، بل استمر فى انطلاقه يؤدى دوره بايجابية وقدرات حماسية ، حفاظا على مستوى الخريجين المنتمين الى الموقع الشامخ . واسمحوا لى — ايها السادة الزملاء — ان اعرض صورا من النشاط الذى قام به مجلس الادارة فى الدورة السابقة مستعينا بالله مؤمنا به ، وعلى ثقة مكينة بتأييدكم ومساندتكم .

أولا : صحيفة التربية :

منذ حوالى ستة وثلاثين عاما و « صحيفة التربية » هى الوجه المشرق لنشاطات رابطة خريجى معاهد وكليات التربية ، فلقد ظلت هذه الصحيفة مصدر اثراء للفكر التربوى بين المعلمين عن طريق الرواد من أعلام التربية فى مصر وفى العالم العربى بفكرهم واقلامهم ومقالهم وحوارهم حتى رسخ فى اذهان الناس انها الصحيفة التربوية الوحيدة التى صمدت فى مواجهة الظروف الصعبة التى واجهت صحفا غيرها وانهزمت هذه الصحف ، ولكن

صحيفة التربية ظلت صامدة ثابتة لم يزعزعها الإرتفاع المذهل فى أسعار الورق ، ولا اثمان الطباعة الباهظة ، ولا الاحباط القائم فى مجال العمل العام وخدمة قضايا المعلمين .

ومن ذلك ، ومع كل اليقظة الجادة قام مجلس ادارة الرابطة باصدار اربعة أعداد من « صحيفة التربية » فى عام ١٩٨٢ ، ولم يتخلف عدد واحد عن موعده الدورى برغم الظروف التى طرحناها بل ان توزيع الصحيفة قد زاد حجمه واصبحت — من خلال هذا الانتشار — تحقق عائدا ماديا افضل برغم مشكلات التصدير والتوزيع وادارة الصحيفة .

ثانيا : المعارض الفنية :

كان من المتبع منذ أعوام كثيرة أن يلتزم مجلس الادارة باقامة معرض واحد سنوى للفنون التشكيلية وفق الامكانات المتاحة التى تتيح للرابطة اقامة معرض واحد .

ولكننا فى هذه الدورة ، وبحماسة الفنانين من اعضاء الرابطة وبعقيدتهم الراسخة بقيمة الابداع الفنى فقد حرص مجلس الادارة على اقامة معرضين عامين هذا العام للفنون التشكيلية .

الأول : معرض اقيم فى مدينة أسيوط فى شهر مارس نتيجة لنجاح التجربة فى العام السابق ولشدة اقبال الجماهير على مشاهدة هذا المعرض والقيمة الفنية المطروحة فيه وروعته التى جذبت كثيرا من الناس ، ولقد قام السيد محافظ أسيوط بافتتاح هذا المعرض والذى استمر عشرة أيام فى قصر الثقافة بأسيوط .

الثانى : معرض للفنون التشكيلية اقيم بالقاهرة فى شهر نوفمبر الماضى بقاعة السلام فى متحف محمد محمود خليل وحرمه بالزمالك حيث قام بافتتاح المعرض دكتور مصطفى عبد المعطى مدير المركز القومى للفنون التشكيلية نائبا عن السيد وزير الدولة للثقافة . ولعلنا نكون قد أصبحنا الهيئة الوحيدة بين مؤسسات التعليم التى تقيم معرضين للفنون التشكيلية فى عام واحد .

ثالثـا : الرحـــلات :

ولقد تفاعلنا مع الاتحاد الاقليمى للجمعيات فى نشاطاته فى الرحلات حيث شاركنا فى برنامج الرحلات للاتحاد الاقليمى وقد شاركنا فى رحلات البرنامج لمدينة بورسعيد والاسكندرية ، ووادى النطرون والأماكن السياحية فى القاهرة وذلك فى الرحلات الداخلية .

رابعـا : تجديدات الرابطـة :

منذ عام ١٩٧١ لم يحدث اى تجـديد فى مقر الرابطة ، وبعد هـذه المدة الطويلة اتيحت لنا فرصة هذا العام لاجراء اصلاحات وتجديدات كثيرة فى هذا المقر شـملت حجرة المكتب من اثاث وحوائط خشبية وأرضـيات باركيه ، كما شملت بقية الحجرات من دهانات الحوائط والنوافذ والأبواب واصلاحات الباركية وشـملت ايضا الحمام حيث جددنا الأدوات الصـحية وتركيب حوض جديد وتغييرات القيشـانى ، وكان لابد أن تبرز الرابطـة نشاطها الفنى بعرض لوحات دائمة منتقاة من معرض الفنون التشـكيلية للرابطة من ابداع كبار الفنانين من الخريجين لتكون نموذجا رائدا يعبر عن قدرات هؤلاء الزملاء وفنونهم الرفيعة .

وقد بلغت قيمة تكاليف هذه التجديدات حوالى ١٤٠٠ جنيه .

خامسا : المحاضرات والنـدوات :

ولقد حرص مجلس ادارة الرابطة على تنظيم موسـم ثقافى مفيد اشترك فيه صفوة من رجال الفن والتربية والفكر القومى فى لقاءات تتسـم بالفكر الناضج الرصين الذى يخدم المجتمع ، ومن هذه النشاطات الثقافية :

١ ــ محاضرة عن التعليم والاقتصـاد فى المجتمع تحدث فيها رجـل الاقتصاد والتعليم والسياسـة فى مصر الدكتور « محمد حلمى مراد » وزير التربية والتعليم الأسبق .

٢ ــ محاضرة عن « أثر الفن فى التربية والثقافة » للأستاذ « بدر الدين أبو غازى » وزير الثقافة الأسبق فى ٥ مايو ١٩٨٢ .

٣ ـ محاضرة للاستاذة الدكتورة نعمات احمد فؤاد عن « شخصية مصر » ، وذلك فى ١٥ ديسمبر ١٩٨٢ .

ولقد حرصنا على نشر هذه المحاضرات فى « صحيفة التربية » فى اعداد متتالية حتى يمكن للخريجين خارج القاهرة الاستفادة التامة من هذا النشاط الثقافى .

٤ ـ ندوة عن « الفنون واثرها فى تربية الشباب » اشترك فيها الأساتذة : « محمود النبوى الشال » الوكيل الأسبق لوزارة التربية والتعليم ، و « عبد الرحمن السيد سالم » الموجه العام الأسبق للتربية الفنية ، و « ناصف عبد السيد ابراهيم » الموجه العام الأسبق للتربية الفنية ، و « السيدة آمال حمدى » خبيرة النسيج المرسم بوزارة الثقافة .

٥ ـ ندوة عن « الأزهر فى عيده الالفى » اشترك فيها الأستاذ الدكتور « السعدى فرهود » وكيل الأزهر الشريف ، والأستاذ « جابر حمزة » مدير الاعلام بالأزهر ، والأستاذ « محمود عبد العزيز » مدير عام ادارة مصر القديمة التعليمية ، والأستاذ « عبد الرحمن محمود » مدير عام الادارة العامة للتعليم الثانوى سابقا .

سادسا : شئون الخريجين :

ولقد تم لمجلس ادارة الرابطة انتصار رائع هذا العام حيث اقتنع جميع المسئولين فى كل الجهات التى تصدر القرار بالغاء فكرة المستشارين الذين كان يعاد تعيينهم بعد سن التقاعد كمستشارين للتربية والتعليم بالمحافظات .

ولقد كان مجلس ادارة الرابطة هو الجهة الوحيدة التى تصدت لهذه البدعة التى اساءت لمسار التعليم فى هذه المحافظة ، حيث كانت تتم لعلاقات خاصة ، كما كانت تربك العمل ، وتخلق التحزب وتتعارض فيها السلطات ، وتتبدد منها الأموال العامة ، ويتلاشى بذلك العائد التربوى .

السادة الزملاء أعضاء الجمعية العمومية .

يسعدنا كثيرا أن نلتقى بكم دائما فى مسيرتنا الممتدة المستمرة بتأييد منكم وتوجيه من فكركم ووعيكم واستلهاما لآرائكم وتوجيهاتكم .

واذا كنا قد قدمنا لكم نشاطات معينة فى العام الماضى فاننا نريد — بعونكم — أن نقدم لكم نشاطات اكثر ومزيدا من الحرص على تقدم أفضل .

حياكم الله — أيها الأخــوة — وبارك فيكم ، وجعل منكم الصــورة المشرقة الشامخة للخريجين الذين ينتشرون فى كل المجالات يزرعون الخير ، وينشرون المعرفة ، ويصنعون المستقبل المشرق لأبناء هذا الشعب المؤمن العريق ، الذى يعيش على أرض مصر العظيمة بقيادة الرئيس : محمــد حســنى مبــارك .

والســلام عليكم ورحمة الله وبركاته .

الأمين العام	رئيس مجلس الادارة
محمــد عبد اللطيف بدر	محمود عبد العزيز يوســف

اعضاء مجلس الادارة فى الدورة الجديدة

١	**ـ الأستاذ محمود عبد العزيز يوسف**	
	مدير عام ادارة مصر القديمة التعليمية	رئيسا
٢	**ـ الأستاذ عبد الرحمن محمود محمد**	
	مدير عام التعليم الثانوى بالوزارة سابقا	وكيلا
٣	**ـ الأستاذ محمود احمد النجار**	
	مدير عام بوزارة التعليم العالى	أمينا للصندوق
٤	**ـ الأستاذ محمد عبد اللطيف بدر**	
	موجه عام العلوم	أمينا عاما
٥	**ـ الأستاذ محمود النبوى الشال**	
	الوكيل الأسبق لوزارة التربية والتعليم	عضوا
٦	**ـ الأستاذ على عطية الصعيدى**	
	مدير ادارة العياط	عضوا
٧	**ـ الأستاذ عبد العظيم محمود رضوان**	
	مدير مدرسة الأورمان الثانوية	عضوا
٨	**ـ الأستاذ محمود عيد عريان**	
	مدير الخدمات بادارة مصر الجديدة التعليمية	عضوا
٩	**ـ الأستاذ ناصف عبد السيد ابراهيم**	
	موجه عام التربية الفنية سابقا	عضوا
١٠	**ـ الأستاذة آمال حمدى عرفات**	
	خبيرة النسيج المرسم بوزارة الثقافة	عضوا
١١	**ـ الأستاذ فؤاد محمد سعيد**	
	موجه ثانوى علوم بادارة غرب الجيزة	عضوا
١٢	**ـ الأستاذ كمال الدين فهمى**	
	مدير عام بالأمانة العامة لمجلس الشورى	عضوا
١٣	**ـ الأستاذة رجاء محمود عزت**	
	خبيرة التربية الموسيقية بدور المعلمين والمعلمات	عضوا
١٤	**ـ الأستاذ مصطفى محمد متولى**	
	وكيل مدرسة الخديو اسماعيل الثانوية	عضوا
١٥	**ـ الأستاذة اكرام فتح الباب**	
	موجهه أولى بادارة وسط القاهرة	عضوا

بعض متغيرات الشخصية المبتكرة للطالبات المتفوقات وغير المتفوقات في مادة التعبير الحركى بكلية التربية الرياضية للبنات بالقاهرة

للدكتورة نادية عبد الحميد الدمرداش
كلية التربية الرياضية للبنات بالقاهرة

مشكلة البحث وأهميته :

تعتبر التربية الرياضية فى مفهومها الحديث عملية تربية شاملة متكاملة للفرد ككل من جميع النواحى الجسمانية والنفسية والاجتماعية والعقلية ، حيث تؤثر كل ناحية فى الأخرى وتتأثر بها . وقد لاقت العملية التعليمية بعامة وبالنسبة لمجال التربية الرياضية بخاصة فى العصر الحديث اهتماما خاصا من حيث وسائل التقدم بها للوصول الى التفوق وتذليل ما يقابلها من معوقات تقف فى سبيل تحقيق التقدم ، ولذا أجريت عدة أبحاث اهتمت بتحديد العوامل المؤثرة فى التحصيل على مختلف مستوياته واتجهت هذه الدراسات الى اتجاهين : احدهما اعتبر الفرد بامكاناته مسئولا عن المستوى التحصيلى الذى يصل اليه ولذلك ركزت على قياس القدرة العقلية العامة أو اتجاهات الفرد وميوله واستعداداته ، أو دراسة سمات الشخصية التى تربط بمستواه التحصيلى تفوقا أو تأخرا والمشكلات التى يعانى منها والتى ترتبط بالعملية التعليمية ، اما الاتجاه الآخر فقد انصب على دراسة العوامل المؤثرة فى التحصيل من حيث الظروف المحيطة بالتعليم من أدوات وامكانات مادية بغرض التعرف على أكثر هذه العوامل تأثيرا فى الجوانب التعليمية ، على أساس أن هذين الاتجاهين يكمل كل منهما الآخر فهما مرتبطان بعضهما ببعض (١ : ٢) .

ولقد لاحظت الباحثة أن هناك عدة أبحاث فى مجال التربية الرياضية التى تناولت الاتجاه الأول على أساس انه يتصـــل بالفرد وقدراته ويحتاج الى دراسة اكثر واعمق ومن هذه الدراسات التى أمكن للباحثة التوصـــل الى ما يلى :

— دراسة قامت بها سهام عبد الله (٣) ١٩٧٤ لبعض السمات الشخصية التى تتصل بالتحصيل الحركى لطالبات كليات التربية الرياضية ، وقد دلت النتائج على وجود فروق دالة احصـــائيا لصالح المتفوقات فى التحصيل الحركى فى سمات الانجاز ــ السيطرة ــ التحمل ولصـــالح غير المتفوقات فى سمة العطف .

— دراسة محيى عبد الجليل (١١) ١٩٧٤ لايجاد العلاقة بين التحصـــيل الحركى والتحصيل الأكاديمى والتحصيل العام وبين الذكاء لطلبة وطالبات كلية التربية الرياضية ، وقد دلت النتائج على عدم وجود ارتباط بين الذكاء والتحصيل بعامة (الحركى ــ الأكاديمى ــ العام) لأفراد عينة البحث من الجنســـين .

— دراسة قام بها بورتون Burton (١٢) ١٩٧٥ لايجاد العلاقة بين السمات الشخصية والقدرة الحركية واوضحت النتائج أن هناك فروقا دالة احصائيا لصالح المتفوقين فى القدرة الحركية فى السمات التالية : السيطرة ــ القـــدرة على التوصيل لمكانة عاليـــة ــ الاجتمـــاعية ــ الحضور الاجتماعى ــ تقليل الذات ــ الشعور بالسعادة ــ التسامح ــ التحصيل عن طريق الموافقة ــ التحصيل عن طريق الاستقلال ــ بينمـــا كانت الفروق الدالة احصائيا لصـــالح مجموعة المتأخرين فى متغيرين هما : التطبيع الاجتماعى ــ الأنوثة .

— دراسة قام بها محمد مسعد فرغلى (٨) ١٩٧٦ على المتفوقين رياضيا وبعض سماتهم الشخصية ، وقد دلت النتائج الى أن المتفوقين فى النشاطات الرياضية بعامة يتسمون بدرجة اكبر من غير الممارسين فى القدرة العقلية العـــامة ــ الانبساطية ــ السيطرة ــ المســـئولية والدجماطيقية .

- دراسة قامت بها ماجدة اسماعيل (٧) ١٩٧٩ للموازنة بين بعض متغيرات الشخصية والتحصيل الحركى فى مجموعة التمرينات لطالبات كليات التربية الرياضية ، وقد دلت النتائج على ان هناك فروقا دالة احصائيا لصالح المتفوقات فى متغيرات الشخصية والشخصية المبتكرة والذكاء .

- فى دراسة تحليلية لسلوى عسل (٢) ١٩٨٠ عن القياسات الجسمية والصفات البدنية للمتفوقات فى مسابقات الميدان والمضمار لكلية التربية الرياضية للبنات وجدت أن هناك فروقا دالة احصائيا لصالح المتفوقات فى مسابقات الميدان والمضمار فى القياسات : الطول - الوزن - طول الجذع - طول الطرف السفلى - محيط الحوض - محيط الصدر - عرض الكتفين .

مما سبق يتضح أن غالبية الدراسات التى كانت تهتم بجانب واحد فقط أو بعض الجوانب المحددة فى الشخصية وهذا ما دفع الباحثة الى اجراء هذه الدراسة محاولة الاهتمام فيها بالدراسة الشاملة للشخصية بجوانبها المتعددة وذلك لكشف التباين فى شخصية الطالبات المتفوقات، والتى تميزهن عن غيرهن من الطالبات غير المتفوقات حتى يمكن الوصول بالطالبات الى اقصى تقدم فى التحصيل الحركى فى مادة التعبير الحركى ومعالجة نواحى القصور فيها .

اهداف البحث :

١ - التعرف على الفروق فى الذكاء بين المتفوقات وغير المتفوقات فى التعبير الحركى لطالبات كلية التربية الرياضية للبنات بالقاهرة .

٢ - التعرف على الفروق فى القدرة على الابتكار بين المتفوقات وغير المتفوقات فى التعبير الحركى بكلية التربية الرياضية للبنات بالقاهرة .

٣ - التعرف على الفروق فى بعض سمات الشخصية بين المتفوقات وغير المتفوقات فى التعبير الحركى بكلية التربية الرياضية للبنات بالقاهرة .

فروض البحث :

١ — توجد فروق دالة احصــائيا بين المتفوقات وغير المتفوقات فى التعبير الحركى من طالبات كلية التربية الرياضية بالقاهرة فى الذكاء لصالح الطالبات المتفوقات .

٢ — توجد فروق دالة احصــائيا بين المتفوقات وغير المتفوقات فى مادة التعبير الحركى من طالبات كلية التربية الرياضية بالقاهــرة فى للقدرة على الابتكار لصالح الطالبات المتفوقات .

٣ — توجد فروق دالة احصائيا بين المتفوقات وغير المتفوقات فى مادة التعبير الحركى من طالبات كلية التربية الرياضية بالقاهــرة فى بعض سمات الشخصية لصالح الطالبات المتفوقات .

خطة البحث :

منهج البحث :

استخدمت الباحثة لهذه الدراسة المنهج الوصفى .

أدوات البحث :

استخدمت الباحثة الأدوات التالية :

— سنتيمتر لقياس الطول .

— ميزان طبى لقياس الوزن .

— مقياس كاتل للذكاء (المقياس الثانى) وقد سبق تطبيقه فى البيئة المصرية على السن نفســه وكان معامل الصدق ٥٢٣ر ومعــامل الثبات ٨٩ر (٦) .

— مقياس سمات الشخصية المبتكرة (سيد خير الله) وقد سبق تطبيقه فى البيئــة المصرية وكان معامل الصــدق ٦٠٧ر ومعامل الثبات ٨١ر (١١) .

— مقياس عوامل الشخصية للراشدين (كاتل) وقد سبق تطبيقه على البيئة المصرية وتراوح معامل الصدق بين (٧٣ر — ٩٦ر) وكذلك الثبات بين (٥٦ر — ٨٩ر٠) .

عينـــة البحث :

اشتملت عينة البحث على (٣٢ طالبة) يمثلن الطالبات المتفــوقات وغير المتفوقات بنسبة ١٦٪ من مجتمع الصف الرابع مقسمة الى (١٩) طالبة متفوقة ، (١٣) طالبة غير متفوقة فى مادة التعبير الحركى يمثلن الربيع الأعلى والربيع الأدنى لطالبات الصف الرابع وعدده (٢٠٠) طالبة .

وقد تم استبعاد الطالبات الراسبات والباقيات للاعادة والقادمات من الدول العـــربية .

وقد قامت الباحثة بدراسة الفروق بين المتفوقات وغير المتفوقات فى بعض المتغيرات : الطــول والوزن والســـن والتى قد تؤثر على نتــائج الدراســـة .

جـــدول (١)

دلالة الفروق فى الطول والوزن والسن بين المتفوقات

وغير المتفوقات عينة البحث

المتغيرات	المتفوقات		غير المتفوقات		اختبار «ت»	لصالح
	م	ع	م	ع		
الطول	١٦٢و	٤و٦٧	١٦١و٦٢	٤و٣	٢٣و٠	—
الوزن	٥٨,٣٦	٤و٥٤	٥٩و٣٤	٥و٦٠	٥٢و٠	—
السن	٢٢و٨٤	٥و٦٠	٢٣و٠١	٤و٣٦	١٩و٠	—

ويتضح من الجدول السابق :

عدم وجود فروق بين الطالبات المتفوقات وغير المتفوقات فى متغيرات الطول والوزن والســـن .

التجربة الاستطلاعية :

تم تطبيق التجربة الاستطلاعية على عدد ١٥ طالبة من خارج العينـــة على مدى ٣ أيام كالآتى :

اليوم الأول : تطبيق اختبار الذكاء .

اليوم الثانى : تطبيق اختبار سمات الشخصية المبتكرة .
اليوم الثالث : تطبيق اختبار عوامل الشخصية للراشدين .

تطبيق التجربة :

— تم تطبيق مقياس الذكاء على أفراد العينتين فى صورة جماعية مع مراعاة وجود مسافة بعيدة بينهن اثناء اجراء الاختبار واعطاء كل طالبة كراسة اسئلة خاصة بها واستغرق الجزء الأول ١٢٫٥ دقيقة وكذلك الجزء الثانى دون فترة راحة بينهما .

— تم تطبيق اختبار سمات الشخصية المبتكرة فى اليوم الثانى قبل بدء الدراسة أيضا واستغرق تطبيقه ١٥ دقيقة .

— وفى اليوم الثالث تم تطبيق اختبار عوامل الشخصية للراشدين واستغرق من ٤٥ — ٦٠ دقيقة .

وقد قام بمساعدة الباحثة فى التطبيق مجموعة من الزميلات من الكلية مما لهن خبرة فى هذا المجال .

جدول (٢)

المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى وقيمة «ت» لمقياس الذكاء للمتفوقات وغير المتفوقات فى التعبير الحركى

المتفوقات		غير المتفوقات		اختبار	مستوى	لصالح
م	ع	م	ع	«ت»	الدلالة	
٦٩٫٨٩	٥٫٧٦	٥١٫٥٤	١٢٫١٨	٥٫٦٠٨	٠٥ر٠	المتفوقات

يتضح من الجدول السابق (٢) ما يلى :

— تقدمت عينة المتفوقات عن غير المتفوقات بالنسبة لمستوى الذكاء حيث كان الفرق بين المتوسطين دالا احصائيا عند مستوى ٠٥ر٠ .

وتشير الباحثة الى أن الذكاء من حيث انه قدرة عقلية عامة يعتبر شرطا هاما للنجاح والتفوق فى معظم النشاطات الرياضية ، فالشخص الذكى اقدر من غيره على سرعة التصرف فى المواقف المتغيرة وسرعة

الادراك والنبصر بنتائج الأداء الذى يقوم به ، ومن ناحية أخرى فهو أقدر على التعلم الحركى كما أنه أقدر على اكتساب القدرات الخلاقة التى تسهم فى الوصول الى أعلى المستويات الرياضية .

ويتفق ذلك ونتائج دراسة بورتون (١٢) التى أظهرت أن هناك فروقا دالة احصائيا لصالح المتفوقين فى التحصـــيل الحركى بالنســـبة للكفاية العقلية ، كما تتفق هذه النتائج ونتائج دراسة سلوى عسل (٢) التى أظهرت أن هناك فروقا دالة احصائيا بين للطالبات المتفوقات وغير المتفوقات فى التحصيل الحركى فى متغير الذكاء لصالح المتفوقات ومن ناحية أخـــرى تختلف هذه الدراسة ونتائج دراسة محى عبد الجليل التى اظهرت ضعف العلاقة بين الذكاء والتفوق الحركى وهذا يحقق الفرض الأول الذى ينص على : « توجد فروق دالة احصائيا بين المتفوقات وغير المتفوقات فى مادة التعبير الحركى من طالبات كلية التربية الرياضية بالقاهرة فى الذكاء لصالح الطالبات المتفوقات » .

جـــدول (٣)

المتوســط الحسابى والانحراف المعيارى وقيمة «ت» لمقياس سمات الشخصية المبتكرة للمتفـــوقات وغير المتفوقات فى التعبير الحـــركى

المتفوقات		غير المتفوقات		اختبار	مستوى	لصالح
م	ع	م	ع	«ت»	الدلالة	
١٢٨,٧٩	٦,٩٤	١٢١,٠٨	١٠,١١	٢,٥٦	٠,٥	المتفوقات

يتضح من الجدول السابق (٣) ما يلى :

— توجد فروق دالة احصائيا بين المتفوقات وغير المتفوقات فى اختبار سمات الشخصية المبتكرة لصالح المتفوقات .

وترى الباحثة أن هذه النتائج تتمشى وطبيعة مادة التعبير الحركى حيث يتطلب الأداء قدرة على التفكير الابتكارى ويخصص جزء من درجة الامتحان العملى فى هذه المـــادة على مدى القدرة على ابتكار حركات جديدة او الربط

بين أجزاء الحركات بطريقة مبتكرة ويتفق ذلك ونتائج دراسة ماجدة اسماعيل (٧) حيث أظهرت وجود فروق دالة احصائيا بين الطالبات المتفوقات وغير المتفوقات فى مجموعة «ت» بالنسبة للمستويات الشخصية المذكورة بنتائج المتفوقات وذلك يحقق الغرض الذى ينص على :

« توجد فروق دالة احصائيا بين الطالبات المتفوقات وغير المتفوقات فى مادة التعبير الحركى عن طالبات كلية التربية الرياضية بالقاهرة فى سمات الشخصية المبتكرة لصالح الطالبات المتفوقات » .

جدول (٤)

المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى وقيمة «ت» لمقياس الشخصية للمتفوقات وغير المتفوقات فى التعبير الحركى

سمات الشخصية	المتفوقات م	المتفوقات ع	غير المتفوقات م	غير المتفوقات ع	اختبار «ت»	مستوى الدلالة	لصالح
١	٦,٢١	١,٦	٦,١٥	١,٩٥	,٠٩	—	—
٢	٨,٧٩	١,٨٢	٦,٢٣	١,٨	٣,١٤	,٠٥	المتفوقات
٣	١٠,٤٧	١,٧٥	٨,٦٢	١,٦٨	٣,٠١	,٠٥	المتفوقات
٤	٥,٤٢	,٩٨	٥,١٥	١,٦٥	,٥٨	—	—
٥	٨,٩٢	١,٤٥	٧,٥٤	٢,١٣	٢,١٨	,٠٥	المتفوقات
٦	٧,٤٧	٢,١٣	٧,٢٣	١,١١	,٣٧	—	—
٧	٨,٨٤	١,١٥	٨,٩٢	١,٤٣	,١٥	—	—
٨	٦,٦٣	١,٧٥	٦,٩٢	١,٤٨	,٤٩	—	—
٩	٤,٤٧	١,٧٨	٤,٣١	٢,٠٩	,٢٣	—	—
١٠	٧,٨٤	٢,٠٥	٧,٤٦	١,٦٩	,٥٣	—	—
١١	٦,٩٥	١,٥	٥,٠٨	١,٤٨	٣,٥٠	,٠٥	المتفوقات
١٢	٨,٧٤	١,٢٤	٨,٨٥	٢,٠٦	,١٩	—	—
١٣	٦,٩٥	١,٣٩	٦,٨٥	١,١٦	,٢٢	—	—
١٤	٧,٢١	١,٦٤	٥,٣١	١,٤٣	٣,٣٧	,٠٥	المتفوقات
١٥	٦,٦٨	١,٠٢	٦,٧٧	١,٣٦	,٢١	—	—
١٦	٨,٩٥	٢,٣٢	٩,١٥	١,٦٥	,٢٦	—	—

يتضح من الجدول السابق (٤) ما يلى :

- توجد فروق دالة احصائيا بين المتفوقات وغير المتفوقات فى كل من : الذكاء العام ــ الاتزان الانفعالى ــ الجدية ــ التبصر ــ الاكتفاء الذاتى وعدم الاعتماد على الجماعة لصالح المتفوقات فى التعبير الحركى .

- لا توجد فروق دالة احصائيا بين المتفوقات وغير المتفوقات فى كل من : الاجتماعية ــ السيطرة والسيادة ــ قوة الأنانية العليا ــ الاحجام ــ الحساسية ــ الشك ــ الاهتمام بالحقائق ــ الثقة بالنفس ــ التحرر ــ ضعف التكوين العاطفى ــ الواقعية .

وهذا يحقق الفرض الثالث والذى ينص على :

« توجد فروق دالة احصائيا بين المتفوقات وغير المتفوقات فى مادة التعبير الحركى من طالبات كلية التربية الرياضية للبنات بالقاهرة فى بعض سمات الشخصية لصالح الطالبات المتفوقات » .

الاستنتاجات :

اظهرت نتائج البحث ان هناك فروقا دالة احصائية لصالح الطالبات المتفوقات فى غالبية المتغيرات المقاسة ، وبالتالى يمكن استنتاج ما يلى :

١ ــ يساهم مستوى الذكاء عند الطالبات فى رفع مستواهن التحصيلى ويعتبر عنصرا اساسيا للتفوق .

٢ ــ القدرة على الابتكار تساعد فى رفع مستوى الطالبات فى مادة التعبير الحركى .

٣ ــ تعتبر سمات الذكاء العام ــ الاتزان الانفعالى ــ الجدية ــ التبصر ــ الاكتفاء الذاتى وعدم الاعتماد على الجماعة من العناصر المساعدة فى التقدم فى مادة التعبير الحركى .

التوصـــيات :

فى حدود هذه الدراسـة وانطلاقا من نتائها يمكن أن تبرز التوصـــيات التاليـــة :

١ ـــ توصى الباحثة بضرورة الاهتمام والتركيز على البرامج التى تعمل على تنمية السمات الابتكارية للطالبات لمـــا لها من أهمية فى رفع مستوى الطالبات ووصولهن للتفوق .

٢ ـــ توصى الباحثة بأهمية تطبيق اختبارات الشخصية للتعرف على الســـــمات المميزة للطالبـــات المتفوقات للكلية لاختيار أفضـــل الطالبـــات .

أثر برنامج للتدريب العقلى على مستوى الأداء
على جهاز حصان القفز فى رياضة الجمباز
لطلبة كلية التربية الرياضية

للدكتورة ماجدة محمد اسماعيل
كلية التربية الرياضية بنات بالقاهرة
والدكتور محمد العزبى شمعون
كلية التربية الرياضية بنين بالهرم

مشكلة البحث واهميته :

وصل مستوى الأداء فى رياضة الجمباز فى السنوات الأخيرة الى مرحلة من الأداء الفائق الذى يتميز بدرجة عالية من الصعوبة والمخاطرة والابتكار ويرجع ذلك الى استخدام الأساليب العلمية فى التدريب .

وتتميز رياضة الجمباز باختلاف طبيعة الأداء على أجهزتها ، ويمثل جهاز حصان القفز أوضح صورة لهذا الاختلاف من حيث الزمن المستغرق فى الأداء . فقد أوضح « سلاميلا » Salmele فى دراسة على أحسن خمسة لاعبين فى البطولة الفردية للجمباز فى دورة ميونخ الأولمبية أن متوسط الزمن المستغرق فى الأداء على جهاز حصان القفز (١ر٥) ثانية على حين كان متوسط زمن الأداء على الحركات الأرضية (٧ر٦٣) ، حصان الحلق (١٠ر٣١) ، الحلق (٨ر٤١) المتوازى (٧ر٣٣) والعقلة (٩ر٣٢) ثانية (١٣ : ١٠) .

ويحظى جهاز حصان القفز بمزيد من الاهتمام فى برامج التدريب فى رياضة الجمباز وذلك لأن القواعد الدولية للتحكيم تحدد تساوى الدرجات

على اجهزة الجمباز بالاضافة الى انفراده بحركة واحدة فى البطولة الأولى والثانية وحركتين فى البطولة الثالثة على حين أن مجموع الحركات المطلوبة على كل جهاز لاتقل عن احدى عشر حركة مع اختلاف صعوبتها .

ويمثل التدريب العقلى أحد الجوانب الهامة فى رفع مستوى الأداء الحركى حيث يشير العديد من علماء النفس الرياضى « كلارك » Clark (١٩٦٠) ، (٦ : ٥٦ — ٥٦٩) ريتشاردسون (١٩٦٧) Richardson (١٠ : ٧٥ — ١٠٧) ، اوكسندداين (١٩٦٩) Oxendine (٩ : ٧٥٥ — ٧٦٣) ، علاوى (١٩٧٦) (٤ : ٣٢٤ — ٣٢٥) روشال (١٩٧٩) Rushall (١١ : ١٠٣ — ١١٢) ، ريان ، سيمونس (١٩٨٢) Ryan & Simons (١٢ : ٤١ — ٥١) الى دور التدريب العقلى فى تطوير المهارة الحركية .

ويعتبر التدريب المصاحب للتدريب المهارى ذا نفع فى العمل على رفع مستوى الأداء فى النشاطات الرياضية المختلفة فقد أوضحت دراسات كل من « براند ، روسيل » (١٩٧٩) Brand & Russell فى كرة السلة ، « ديك » (١٩٧٤) فى ألعاب القوى ، جالوى (١٩٧٤) Gallwey فى التنس والتزحلق ، نيكلاوس (٧٦ : ١٩) Nichlause فى الجولف نقلا عن « ريان وسيمونس » فاعلية التدريب العقلى المصاحب للتدريب المهارى فى رفع المستوى الحركى . (١٢ : ٤١) .

وقد اشار ماسيمو (١٩٧٨) Massimo الى أن التدريب العقلى فى رياضة الجمباز يساهم فى تحسين مستوى الأداء وبخاصة على جهاز عارضة التوازن بالاضافة الى زيادة تعرف اللاعب على جملته الحركية (٧ : ٥٢) .

واوضح « سنجر » (١٩٧٢) Singer أن معظم الأداء الحركى الفائق هو نتاج التعاون الكامل بين كل من الجانب المعرفى والعمليات الحركية (١٤ : ٢٧٠) .

والتدريب العقلى هو « تكرار تصور مهارة حركية سبق تعلمها بهدف

ترقية تعلم هذه المهارة » او « انه احد طـرق التدريب الخـاص المؤثرة. »
على تغيير السلوك وتعزيز التعليم » (٨ : ٩٤) .

وتبدو اهمية هذه الدراسة فى انها محاولة علمية لدراسة اثر برنامج التدريب العقلى المصاحب للتدريب المهارى على رفع مستوى الأداء على جهاز حصان القفز وتلقى الضوء على بعض الأساليب المستخدمة فى رفع مستوى الأداء قد يساهم فى تطوير أساليب التدريب فى ضوء ما قد تسفر عنه هذه الدراسـة من نتائج .

الدراسات السابقة :

هناك عدة دراسات اجنبية تناولت موضوع التدريب العقلى واثره فى رفع مستوى الأداء الحركى ، وتوضح الدراسـة المسحية التى قام بها ريتشارد سون (١٩٦٧) Richardson على مجموعة من الدراسات فى الفترة من (١٩٣٦ — ١٩٦٤) والتى بلغت (٢١) دراسة انه يمكن تقسيمها الى ثلاث مجموعات .

المجموعة الأولى :

تشمل احدى عشر دراسة أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة احصـائية لصـالح التدريب العقـلى وهى دراسـات كل من : اجليسـتون « Egyleston » (١٩٣٦) ، « بيرى » (١٩٣٩) ، « روبـين » Rubin (١٩٤١) ، بيتـى Beattie (١٩٤٦) ، وترلاند Waterland (١٩٥٦) ، « كلارك » Clark (١٩٦٠) ، « كليس » Kelsey (١٩٦١) سميث وهاريسون Smith & Harrison (١٩٦٢) ، « وايتلى » Whiely (١٩٦٢) ، ايجستروم Egstrom (١٩٦٤) ستيل Steel (١٩٦٣) .

المجموعة الثانية :

وتشمل سبع دراسات أوضحت ان هناك علاقة ايجابية بين التدريب

العقلى ورفع مستوى الأداء ولكن غير داله احصائية وهى دراسات كل من :
« سكات » Sackeet (١٩٣٤) ، فاندل وآخرون Vandell & Others
(١٩٤٣) « هالفيرسون » Halverson (١٩٤٩) ، « توننج » Twining
(١٩٤٩) ، « هاربى » Harby (١٩٥٢) ، « ستيل » Steel (١٩٥٢)
ابلسكايا ، سيركوف (١٩٥٩) Abelskaya & Surkov

المجموعة الثالثة :

مكونة من ثلاث دراسات أوضحت أن هناك علاقة سلبية بين التدريب العقلى ومستوى الأداء وهى دراسات كل من « آمونس » Ammons (١٩٥١) ، جليمور ، ستولورد Gilmore & Stolurou (١٩٥١) ، « تروسيل » Trassel (١٩٥٢).

ويشير الباحث الى بعض الدراسات والتى لها ارتباط بالدراسة الحالية واستخدمت (١٠ : ٩٥ — ١٠٧) التدريب العقلى قبل الأداء مباشرة : فقد اجرى « والترلاند » (١٩٥٦) دراسة مقارنة بين مجموعتين ضابطة وتجريبية باستخدام التدريب العقلى قبل أداء رمية الكرة فى رياضة البولنج Ten Penbowling من خلال الاحساس الحركى بالكرة ، وقد اوضحت النتائج ان التدريب العقلى ساهم فى سهولة الأداء ، سرعة الرمى ، وتسجيل أرقام افضل من المجموعة الضابطة والتى تستخدم التدريب المهارى فقط .
(١٠ : ١٠٢) .

وفى دراسة « ابلسكاى ، سيركوف » (١٩٥٩) أوضحت النتائج أن استخدام التدريب العقلى قبل أداء الارتقاء فى التقفز من خلال التفكير فى تفاصيل اجراء الحركات أحدث تقدما ملحوظا ولكن غير دال احصائيا حيث تتكون العينة من لاعبين فقط (١٠ : ١٠٢) .

وتشير نتائج أحدث الدراسات فى مجال التدريب العقلى « ريان ، سيمونس » Tyan & Simons (١٩٨٢) والتى أجريت على عينة مكونة من (٨٠) فردا متوسط اعمارهم (٣٦) سنة قسمت الى خمس مجموعات وباستخدام جهاز « ستابلزميتر » Stabilmeter بهدف

التعرف على أثر التدريب العقلى فى تطوير مهارة التوازن ومن خلال استخدام تحليل التباين اوضحت النتائج أن هناك علاقة ايجابية بين التدريب العقلى وتطوير الأداء الحركى . (١٠ : ٤١ — ٥١) .

هدف البحث :

التعرف على اثر برنامج مقترح للتدريب العقلى على رفع مستوى الأداء على جهاز حصان القفز فى رياضة الجمباز .

فروض البحث :

توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجوعة التجريبية التى استخدمت برنامج التدريب العقلى المقترح ، والمجموعة الضابطة فى مستوى الأداء على جهاز حصان القفز فى رياضة الجمباز لصالح المجموعة التجريبية .

خطة البحث :

منهج البحث :

المنهج التجريبى باستخدام مجموعتين احداهما تجريبية والأخرى ضابطة .

عينة البحث :

اشتملت عينة البحث على (٩٦) طالبا من الصف الثانى بكلية التربية الرياضية للبنين بالهرم فى العام الجامعى ٨٢/٨١ مقسمة الى مجموعتين الأولى تجريبية (٤٤) طالبا ، والثانية ضابطة (٣٢) طالبا تم اختيارها كالتالى :

— تم تحديد الصف الثانى من واقع الخطة الدراسية لقسم التمرينات والجمباز والتى تتضمن جهاز حصان القفز وقت اجراء التجربة .

— تم استبعاد الصف الأول لعدم انضباط شرط التعلم السابق والذى يعتبر أحد الأسس الهامة فى برنامج التدريب العقلى والتى اشار اليها « كلارك » (١٩٦٠)بالاضافة الى الصف الثالث والرابع لعدم توازن التجربة .

— تم اختيار عشر شعب دراسية تمثل ٥٠٪ من مجموع طلاب الصف، حصان القفز ضمن الخطة الدراسية لهذه الصفوف وقت اجراء. الثانى قسمت الى مجموعتين بالطريقة العشوائية المجموعة التجريبية (٦٢) طالبا ، والمجموعة الضابطة (٦٧) طالبا .

— تم استبعاد (٣٣) طالبا من المجموعة التجريبية (١٨) طالبا ومن المجموعة الضابطة (٣٥) طالبا لظروف تكافؤ المجموعات وعدم الانتظام والجدية فى برنامج التدريب العقلى والتخلف عن القياس القبلى والبعدى بالاضافة الى استبعاد لاعبى الجمباز والباقون للاعادة .

تكافؤ المجموعات :

قام الباحث بايجاد التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة فى بعض المتغيرات والتى قد تؤثر على المتغير التجريبى والتى أوضحتها الدراسات السابقة بالاضافة الى اجماع الخبراء على اهميتها فى رياضة الجمباز وبخاصة جهاز حصان القفز وهى :

١ — الذكاء .

٢ — السن .

٣ — عناصر اللياقة البدنية (القوة — القدرة — السرعة — المرونة — الرشاقة) .

٤ — القياسات الجسمية (الطول — الوزن — طول الجذع — طول الفخد — طول الساق — طول الذراع — طول القدم — عرض القدم) .

وذلك حتى لاتعزى الفروق بين المجموعتين الى مثل هذه المتغيرات عند دراسة للفروق بينهما فى التعريف على اثر برنامج التدريب العقلى المقترح .

جدول (١)

دلالة الفروق فى الذكاء والسن بين المجموعة التجريبية
والمجموعة الضابطة عينة البحث

المتغيرات	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		قيمة	مستوى
	م	ع	م	ع	«ت»	الدلالة
الذكاء	٧١٫٣٦	٤٫٥١	٦٩٫٨٩	٥٫٣٠	٠٫٤٣	—
السن	٢٠٫٥١	١٫١٢	٢٠٫٨٤	١٫٣٧	٠٫١١	—

يوضح الجدول رقم (١) :

- لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية فى متغير الذكاء ، حيث بلغت قيمة « ت » المحسوبة (٤٣ر٠) وهى أقل من قيمة « ت » الجدولية .
- لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية فى متغير السن ، حيث بلغت قيمة « ت » المحسوبة (١١ر٠) وهى أقل من « ت » الجدولية .

جدول (٢)

دلالة الفروق فى عناصر اللياقة البدنية بين المجموعة
التجريبية والمجموعة الضابطة عينة البحث

المتغيرات	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		قيمة	مستوى
	م	ع	م	ع	«ت»	الدلالة
القوة	٧٫٢٠	٤٫٠٤	٧٫٧٥	٣٫٧٠	٠٫٦٦	غير دال
القدرة على الوثب لأعلى	٤٥٫٥٨	٥٫٣٥	٤٤٫٠٠	٧٫٠٩	١٫١٦	» »
» » الطويل	٢٠٫٠٧	١٥٫٣٨	١٩٩٫٥٤	١٥٫٥٤	١٫٠٤	» »
السرعة	٧٫١٩	٠٫٢٨	٧٫١٨	٠٫٢٣	٠٫٢٣	» »
الرشاقة	٢٤٫٨٤	٢٫٩٨	٢٥٫٣٦	٣٫٠٦	٠٫٨١	» »
المرونة	٢٫٩٣	٠٫٨١	٢٫٧٠	٠٫٧٠	١٫٢٧	» »

يوضح جدول (٢)

— لاتوجد فروق دالة احصائيا بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية فى عناصر اللياقة البدنية : القوة — القدرة على الوثب لأعلى — القدرة على الوثب الطويل — السرعة — الرشاقة والمرونة حيث بلغت قيم « ت » المحسوبة ٦٦ر٠ — ١٦ر١ — ٠٤ر١ — ٢٣ر٠ — ٨١ر٠ — ٢٧ر١ وهى أقل من قيم « ت » الجدولية .

جدول (٣)

دلالة الفروق فى القياسات الجسمية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية عينة البحث

المتغيرات	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		قيمة	مستوى
	م	ع	م	ع	«ت»	الدلالة
الطول	١٧٥,٦٥	٣,٤٤	١٧٤,٨٤	٤,٩١	٠,٧٩	غير دال
الوزن	٦٦,٦١	٤,٨٣	٦٧,٩٥	٥,٩٤	١,١٣	» »
طول الجذع	٤٥,٥١	٢,٥٦	٤٤,٥٤	٣,٠٦	١,٠٩	» »
طول الفخذ	٥٠,١٧	٢,٣٤	٥١,٣٤	٣,٠٦	١,٦٧	» »
طول الساق	٤٧,١٢	٢,١٦	٤٦,٥٩	٢,٠٦	١,٠٥	» »
طول الذراع	٨١,٥٣	٢,٥٣	٨١,٢٠	٢,٦٣	٠,٠٦	» »
طول القدم	٢٥,٦٦	١,٣٢	٢٦,١١	٠,٢٥	١,٦١	» »
عرض القدم	١٠,٥٨	٠,٧٥	١٠,٧٩	٠,٦٣	١,٤٠	» »

يوضح جدول (٣)

— لاتوجد فروق دالة احصائيا بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية فى القياسات الجسمية : الطول — الوزن — طول الجذع — طول الفخذ — طول الساق — طول الذراع — طول القدم — عرض القدم . حيث بلغت قيم « ت » المحسوبة ٦٦ر٠ — ١٦ر١ — ٠٤ر١ — ٢٣ر٠ — ٨١ر٠ — ٢٧ر١ وهى أقل من قيم « ت » الجدولية .

ادوات البحث :

اولا : مجموعة اختبارات التكافؤ بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة :

م	الاختبار المستخدم	المتغير المراد قياسه	معامل الثبات
١	المقياس الثانى « كاتل »	الذكاء	٨٩و٠
٢	الشد لأعلى على العقلة	القوة	٨٩و٠
٣	الوثب الطويل من الثبات	القدرة	٨٦و٠
٤	الوثب العامودى	القدرة	٨٥و٠
٥	٥٠ متر عدوا	سرعة	٧٨و
٦	ثنى الجذع أماما من الجلوس الطويل	مرونة	٦٨و٠
٧	بورنى	رشاقة	٥٨و٠

ثانيا : مستوى الاداء المهارى على جهاز حصان القفز :

تم الحصول على الدرجات المعبرة عن مستوى الأداء على جهاز حصان القفز من خلال القفز فتحا ، عن طريق مجموعة من الحكام حاصلين على درجة الدكتوراه فى التربية الرياضية من قسم التمرينات والجمباز وحاصلين على شهادة تحكيم من الدرجة الأولى من الاتحاد المصرى للجمباز ، ومن خلال تطبيق القانون فى تشكيل لجنة الحكام من رئيس للجنة واربعة إعضاء واحتساب الدرجة عن طريق حذف أعلى درجة واقل درجة واخذ متوسط الدرجتين المتوسطتين لكل أداء .

ثالثا : برنامج التدريب العقلى المقترح .

استخدم الباحث برنامج « ماسيمو » (٧ : ٥٢ — ٥٣) بعد عرضه على أستاذين فى علم النفس الرياضى بهدف التحقق من محتوى البرنامج وصلاحيته للتطبيق . ويهدف البرنامج الى الارتقاء بمستوى الأداء على جهاز حصان القفز من خلال التركيز على الأجزاء الحركية المكونة لمهارة القفز فتحا عقليا .

مدة البرنامج ستة اسابيع وعدد تسع محاولات :

ويحتوى برنامج التدريب العقلى على ثلاثة ابعاد هى :

— البعد الأول : استرجاع المهارة (القفز فتحا) عقليا فى الشكل المثالى لها ودون توقف من لحظة البداية وحتى الهبوط .

ـ البعد الثانى : استرجاع المهارة عقليا مع التركيز على التنفس المصاحب للأداء .

ـ البعد الثالث : استرجاع المهارة عقليا مع التركيز على انقباضات العضلات كما لو كانت تؤدى فعلا . (مرافق ١)

اجراءات البحث :

بعد تحديد افراد مجموعتى البحث الضابطة والتجريبية واجراء مجموعة الإختبارات البدنية والقياسات الجسمية والتأكد من عدم وجود فروق بين المجموعتين فى مجموعة المتغيرات التى قد تؤثر على الأداء على جهاز حصان

ـ تم القياس القبلى للمجموعتين التجريبية والضابطة فى مستوى اداء القفز فتحا على حصان القفز مع تطبيق الاشتراطات القانونية للجهاز من حيث الارتفاع ومسافة الجرى .

ـ تم تطبيق برنامج التدريب العقلى على المجموعة التجريبية مصاحب للتدريب المهارى لمدة ستة اسابيع بمعدل أربع فترات أسبوعيا بينما استخدمت المجموعة الضابطة التدريب المهارى فقط بالطريقة العادية بالمعدل نفسه والفترة الزمنية بالاضافة الى استخدام المكان نفسه والأجهزة والتوقيت .

ـ تم القياس البعدى للمجموعتين الضابطة والتجريبية للحصول على الدرجات المعبرة عن مستوى الأداء على جهاز حصان القفز من خلال مجموعة الحكام نفسها وتحت الاشتراطات ذاتها المطبقة فى القياس القبلى .

نتائج البحث :

اولا ـ نتائج المجموعة التجريبية والضابطة :

دلالة الفروق بين القياس القبلى والبعدى لكل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى مستوى الأداء على جهاز حصان القفز

المجموعات	القياس القبلى		القياس البعدى		قيمة	مستوى
	م	ع	م	ع	«ت»	الدلالة
المجموعة التجريبية	٥,٧٢	٠,٦٩	٦,٤٨	٠,٦٦	٥,٣٩	٠,١
المجموعة الضابطة	٥,٨٣	٠,٦٥	٦,١٩	٠,٦٩	٢,٥٥	٠,١

يوضح جدول (٤) مايلى :

يوجد فرق دال احصائيا عند مستوى معنوى (٠١ر) بين القياس القبلى والقياس البعدى للمجموعة التجريبية فى مستوى الأداء على جهاز حصان القفز حيث بلغت قيمة « ت » المحسوبة (٥ر٣٩) لصالح القياس البعدى .

يوجد فرق دال احصائيا عند مستوى معنوية (٠١ر) بين القياس القبلى والقياس البعدى للمجموعة الضابطة فى مستوى الأداء على جهاز حصان القفز حيث بلغت قيمة « ت » المحسوبة (٢ر٥٥) لصالح القياس البعدى .

وتتفق هذه النتائج وما اشار اليه « اجليستون ، بيرى » من أن التدريب البدنى والتدريب العقلى يساهمان فى تطوير المهارات الحركية وما أوضحه « ستيل ، وايتلى » من وجود فروق معنوية لصالح مجموعة التدريب المهارى والتدريب العقلى وغير معنوية فى المجموعة الضابطة فى دراستهما على عينة من لاعبى التنس من تلاميذ المدارس (٨ : ٩٧) .

وتتفق هذه النتائج وما أوضحه « روشال » من أن التدريب العقلى ليس بديلا عن التدريب المهارى (١١٠ : ١٠٣) .

وتختلف هذه النتائج وما اثبتته دراسات « آمونس ، جليليمور ، وتروشيل » من وجود علاقة سلبية بين التدريب العقلى ومستوى الأداء وتدعم نتائج هذه الدراسة أهمية كل من التدريب المهارى والتدريب العقلى فى تطوير واتقان المهارات الحركية وبخاصة مهارة القفز فتحا على جهاز حصان القفز .

ثانيا : نتائج الفروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية :

جدول (٥)

دلالة الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية فى القياس القبلى والقياس البعدى المعبر عن مستوى الأداء على جهاز حصان القفز

القياسات	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		قيمة	مستوى	لصالح
	م	ع	م	ع	«ت»	الدلالة	
القبلى	٥,٨٣	٠,٦٥	٥,٧٢	٠,٦٩	٠,٧٨	غير دال	
البعدى	٦,١٩	٠,٦٩	٦,٤٨	٠,٦٦	٢,٠١	دال	المجموعة التجريبية

يوضح جدول (٥) مايلى :

لايوجد فرق دال احصائيا بين القياس القبلي لكل من المجموعتين الضابطة والتجريبية حيث بلغت قيمة « ت » المحسوبة (٠,٧٨) وهى أقل من قيمة « ت » الجدولية .

يوجد فرق دال احصائيا بين القياس البعـــدي لكل من المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغت قيمة « ت » المحسوبة (٢,٠١) وهى معنوية عند مستوى (٠,٥)

وقد قام الباحث بايجاد متوسط الفروق بين القياسين القبلى والبعدى للمجموعتين واختيار دلالة الفرق بينهما دعما لنتائج الفروق بين المجموعتين .

جدول (٦)

دلالة متوسط الفرق بين القياس القبلى والبعدى للمجموعتين الضابطة والتجريبية فى مستوى الأداء على جهاز حصان القفز

المتغير	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		قيمة	مستوى	لصالح
	م	ع	م	ع	«ت»	الدلالة	
مستوى الأداء	٠,٣٣	٠,٣٦	٠,٧٦	٠,٢٥	٦,٣٢	٠,١	التجريبية

وتتفق هذه النتائج وما أوضحته دراسات كل من « كلارك ، وايتلى ، ستيل ، ريان وسيمونس » من وجود فروق معنوية لصالح التدريب العقلى المصاحب للتدريب المهارى ، ومع ما أشار اليه « باقيه » من أن هناك انتقالا لأثر التدريب العقلى (١٢ : ١٠٢) وما أوضحه « كلارك » من أن درجـــة اتقان المهارة يرتبط بالعلاقة بين الكفاية العقلية والتدريب المهارى .

وعلى الرغم من صعوبة تقييم نتائج التدريب العقلى الا أن كلا من « وايتلى ، وبستارت ، ريلى ، توزسيل » اكدوا أن مصاحبة التدريب العقلى للتـــدريب المهارى خلال مرجلة اتقان المهارة يبدو أفضل من التدريب البدنى فقط .

وتتفق ايضا وما أشار اليه « علاوى » من أن التدريب العقلى يسمح بتحليل المجموعات العضلية المستخدمة وتحليل الأجزاء الهامة التى تتكون منها المهارة الحركية (٤ : ٣٢٤) .

وتتمشى هذه النتائج وما اوضحه « نستجر » من أن الخلط بين التدريب العقلى والبدنى يؤدى الى نتائج افضل وأن التدريب العقلى افضل من عدم التدريب كلية .

وتتفق أيضا ونتائج كل من « وترلاند » من أن التدريب العقلى قبل الاداء يساهم فى سهولة الأداء وسرعة تسجيل أرقام افضل فى رمى كرة البولنج من الأداء المهارى فقط ، ودراسة « ابلنسكاى ، شتيكوف » من أن التدريب العقلى قبل الأداء فى القفز فى رياضة الجمباز أحدث تقدما ملحوظا من خلال التركيز على تفاصيل اجزاء المهارة المراد ادائها .

وتوضح نتائج هذه الدراسة بعامة اهمية كل من التدريب المهـــارى والعقلى فى رفع مستوى الأداء ، وان التدريب العقلى المصاحب للتدريب المهارى ذو تأثير كبير فى رفع مستوى الأداء المهارى ، وهذا يحقق فرض البحث الذى ينص على :

« توجد فروق ذات دلالة احصـــائية بين المجموعة التجريبية والتى استخدمت برنامج التدريب العقلى والمجموعة الضابطة فى مستوى الأداء على حصان القفز فى رياضة الجمباز لصالح المجموعة التجريبية » .

التوصـــــيات :

فى اطار حدود هذه الدراسة وانطلاقا من نتائجها يمكن أن تبرز التوصيات التالية :

١ ـــ يوصى الباحث بأهمية استخدام اسلوب التدريب العقلى المصاحب للتدريب المهارى قبل الأداء مع اتباع الخطوات الأساسية فى الوصول الى مرحلة الاسترخاء اللازمة قبل التدريب وذلك فى مرحلة اتقان المهارات الحركية فى رياضة الجمباز وبخاصة على جهاز حصان القفز .

٢ ـــ يوصى الباحث باستخدام التدريب العقلى بدلا عن التدريب المهارى فى حالات التوقف بسبب الاصابة او السفر أو فى الأيام المطرة وذلك من خلال استرجاع المهارات عقليا فى محاولة للمحافظة على المستوى .

٣ ــ يوصى الباحث باستخدام التدريب العقلى قبل المنافسة مباشرة حيث غالبا مايكون الفرد فى حالة انفعالية عالية ويساهم هذا النوع من التدريب فى التركيز على الأداء من خلال أسلوب الاسترخاء .

٤ ــ يوصى الباحث بأهمية استخدام اسلوب التدريب العقلى بعامة حيث أنها مهارة متعلمة وذلك من خلال شرح كيفية استخدامها ومحتواها والممارسة الفعلية والتقييم الذاتى من الفرد والتوجيه من المدرب .

مطبعة الجبلاوى

رقم الايداع بدار الكتب ١١٠/١٩٨٣

